



**Universidade de  
Aveiro**  
Ano 2017

Departamento de Comunicação e Arte

**BRUNA MARIA DE  
LIMA VIEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE TOCAR DE OUVIDO E  
LITERÁCIA MUSICAL: UMA ABORDAGEM  
INTEGRADA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO  
PIANO FUNCIONAL**





**Universidade de  
Aveiro**  
Ano 2017

Departamento de Comunicação e Arte

**BRUNA MARIA DE  
LIMA VIEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE TOCAR DE OUVIDO E  
LITERACIA MUSICAL: UMA ABORDAGEM  
INTEGRADA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO  
PIANO FUNCIONAL**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e co-orientação da Professora Doutora Cláudia Fernanda Deltrégia, Professora Adjunta do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria.

Apoio financeiro da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Ensino Superior (CAPES)



Aos protagonistas desta história: os alunos.



## **o júri**

presidente

**Doutor Carlos Manuel Martins da Costa**  
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

**Doutora Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling**  
Professora Titular, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia**  
Professor Associado, Universidade de Aveiro

**Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

**Doutor António Ângelo Vasconcelos**  
Professor Adjunto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

**Doutor João Cristiano Rodrigues da Cunha**  
Professor Assistente Convidado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança





## **agradecimentos**

Aos meus pais, por serem os meus maiores mestres e porque sem eles eu nunca teria chegado até aqui;

Aos meus irmãos, pelo incentivo;

À minha tia Maria Célia Vieira, por ser a maior responsável pelo meu envolvimento com a música e por ser a minha grande incentivadora;

À minha tutora e eterna professora Cristina Capparelli Gerling, por tudo o que aprendi e pelo suporte ao longo da minha vida;

À minha orientadora Sara Carvalho, por todas as valiosas discussões ao longo do doutoramento, pela sua dedicação, pela liberdade que me deu, pela confiança que depositou em mim e por me ajudar a desenvolver a autonomia;

À minha co-orientadora Cláudia Deltregia, pela sua dedicação a este trabalho, pela amizade e por continuar sendo para sempre um “divisor de águas” na minha relação com a música;

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos;

À Universidade Federal do Piauí por todo o apoio na realização deste trabalho;

Aos alunos que participaram do projeto com tanto envolvimento;

À Universidade de Aveiro e a todos os professores que tive aqui, pela riquíssima experiência de doutoramento;

A todos os meus amigos que, de alguma forma, contribuíram para que eu realizasse este trabalho, em especial, Ismar Andrade pelas correções textuais, Daniela Torres por todo o apoio ao longo do doutoramento e na realização das entrevistas por Skype, e aos amigos do Post-ip;

Aos grandes amigos e mentores Clarissa Foletto e Gilvano Dalagna, dois nobres seres humanos, pela generosidade e por terem deixado neste trabalho e na minha vida muito de si;

À minha querida amiga Deborah Oliveira, com a qual tive a sorte de estar lado a lado nesta trajetória, para quem devo um profundo agradecimento pela amizade, pelos vinhos e cafés filosóficos e por ser para mim uma grande fonte de inspiração como ser humano;

Ao Lennon, pela impagável contribuição que deu a este trabalho e por ter sido o músico que mais me inspirou a ser livre musicalmente. A ele e à minha filha Luma, por terem dedicado quatro anos de suas vidas à minha e por me darem o privilégio de vivermos juntos este período que ficará marcado para sempre;

Ao Universo, por conspirar sempre a favor;

A Deus, pela existência.



## palavras-chave

Piano Funcional; Tocar de Ouvido; Literacia Musical; Aprendizagem em Grupo; Abordagem Integrada.

## resumo

O presente trabalho pretende ser uma contribuição para a pedagogia do piano e para uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem instrumental que incluem o tocar de ouvido e a notação musical. Diversos autores têm argumentado sobre a importância do tocar de ouvido na aprendizagem musical, sobretudo, para que haja uma maior ênfase desta prática no ensino instrumental de música clássica. Embora haja estudos que comprovem os seus efeitos em diversas competências musicais, é difícil encontrar estudos qualitativos que analisem como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem do tocar de ouvido em contexto formal. Assim, esta investigação teve como principal objetivo dar maior ênfase a esta prática em aulas de Piano Funcional, procurando compreender o seu papel nos processos de ensino-aprendizagem que incluem a notação musical. Para alcançar este fim, foi elaborada uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do Piano Funcional na qual se propôs um equilíbrio entre as aprendizagens auditiva e notacional, e que contemplou as diversas facetas do fazer musical: prática instrumental, competências funcionais, teoria e percepção musical e prática de conjunto. Esta abordagem foi elaborada a partir de dois eixos teóricos fundamentais: sob a perspectiva de autores proponentes da linha *from sound to symbol* e sob os princípios de aprendizagem musical informal definidos por Lucy Green. Para a elaboração da abordagem foi desenvolvido um estudo em fase preliminar que contemplou duas etapas: a revisão de métodos destinados ao ensino-aprendizagem de Piano Funcional e um estudo exploratório realizado com duas participantes. A partir da revisão, o método *Alfred's Book Piano for Adults* (Lancaster e Renfrow, 2004) apresentou-se como o mais adequado ao desenvolvimento da abordagem e como complemento foram criadas diversas atividades auditivas paralelas. No estudo exploratório, estas atividades foram testadas e aprimoradas na medida em que se alcançava maior compreensão do objeto de estudo. Na fase seguinte foi realizada uma investigação-ação com observação participante em três ciclos durante um semestre letivo, com dois grupos de cinco alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPI. Como métodos de recolha de dados foram utilizados: notas de campo, gravações em vídeo, entrevistas individuais, *focus group*, testes e avaliações feitas por uma *critical friend*. Os resultados deste estudo mostraram que quando a aprendizagem auditiva e a aprendizagem notacional são desenvolvidas paralelamente e de forma equilibrada, utilizando estratégias em comum, uma pode contribuir positivamente para o desenvolvimento da outra. Nos processos de ensino-aprendizagem analisados, o tocar de ouvido desempenhou um papel importante na compreensão da notação musical. Os resultados aqui apresentados enfatizam a necessidade de se repensar os *curricula* das instituições de ensino formal de música que ainda dão pouca ênfase à prática do tocar de ouvido de forma que se estabeleça uma educação musical calcada numa concepção mais abrangente sobre literacia musical.



**keywords**

Functional Piano; Playing by Ear; Musical Literacy; Group Learning; Integrated Approach.

**abstract**

This thesis aims to contribute to the improvement of piano pedagogy and comprehension of the instrumental teaching and learning processes that include playing by ear and musical notation. Several authors have argued about the importance of playing by ear in musical learning, especially to promote greater emphasis of this practice during instrumental classical music teaching. Even though there are studies proving its effects in various musical skills, it is difficult to find qualitative studies that examine how does teaching-learning process of playing by ear happen in formal context. Thus, this research had as main objective to emphasize this practice in Functional Piano lessons, trying to understand its role in the teaching-learning processes that include musical notation. To achieve this goal, it was developed a holistic approach to teaching and learning Functional Piano that contemplated the following musical facets: instrumental practice, functional skills, theory, musical perception and ensemble. This approach had been elaborated based on two theoretical orientations: the cognitive theory based on the current "from sound to symbol" and the principles of informal musical learning defined by Lucy Green. In this way, the proposed approach was early developed in two stages: the first included a review of Functional Piano Methods and the second may be defined as an exploratory study with two participants. From the review of the piano methods, it was decided that Alfred's Book Piano for Adults was the more appropriated for the aim of this study due to its sequence of concepts and reading approach. From this choice, several aural activities were designed to complement the existing material respecting the sequence proposed by the quoted method. In the exploratory study, these activities were tested and refined to the extent that it reached greater understanding of the subject matter. In the next stage, an action-research was carried out in three cycles during one semester with two groups of five undergraduate music students at Federal University of Piauí. As data collection methods were used: field notes, video recordings, individual interviews, focus group, tests and evaluations made by a critical friend. The results of this study showed that when the aural and notational learning are developed in a parallel and integrated way, using common strategies, each approach may contribute positively to the development of the other one. In the proposed teaching – learning processes by this study, playing by ear had an important role to the understanding of musical notation. The results emphasize the need to rethink the curricula of educational institutions that do not give enough importance to the playing by ear practice, which could establish a more comprehensive musical literacy.



# ÍNDICE

ÍNDICE TABELAS.....	VII
ÍNDICE FIGURAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
APRESENTAÇÃO TEMÁTICA.....	1
OBJETIVOS, QUESTÕES E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	7
ESTRUTURA DA TESE .....	8
<b>PARTE 1.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1   TOCAR DE OUVIDO.....</b>	<b>13</b>
1.1 CONCEPÇÕES SOBRE O TERMO “TOCAR DE OUVIDO” .....	13
1.2 APRENDIZAGEM INFORMAL DE MÚSICA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL.....	18
1.3 O TOCAR DE OUVIDO E A APRENDIZAGEM MUSICAL .....	25
<b>CAPÍTULO 2   LITERACIA MUSICAL.....</b>	<b>32</b>
2.1 A RELAÇÃO ENTRE TOCAR DE OUVIDO E LITERACIA MUSICAL: A LINHA <i>FROM SOUND TO SYMBOL</i> .....	32
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O TERMO “LITERACIA MUSICAL” .....	42
2.3 LITERACIA COM NOTAÇÃO MUSICAL .....	47
<b>CAPÍTULO 3   PIANO FUNCIONAL .....</b>	<b>53</b>
3.1 O PIANO FUNCIONAL NA APRENDIZAGEM MUSICAL.....	53
3.2 HISTÓRIA DO PIANO EM GRUPO .....	56
3.3 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO .....	60
3.4 O PIANO EM GRUPO NO BRASIL .....	66
<b>DISCUSSÃO: CONTRIBUTO TEÓRICO PARA A CRIAÇÃO DA ABORDAGEM .....</b>	<b>74</b>
<b>PARTE 2.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 4   METODOLOGIA .....</b>	<b>81</b>
4.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	81
4.2 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	87
4.3 MÉTODOS.....	95
<b>CAPÍTULO 5   FASE PRELIMINAR: REVISÃO DE MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL E ESTUDO EXPLORATÓRIO.....</b>	<b>103</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	103

5.2	REVISÃO DE MÉTODOS .....	103
5.2.1	Objetivos da revisão.....	103
5.2.2	Levantamento dos métodos .....	103
5.2.3	Análise da ênfase no tocar de ouvido .....	106
5.2.4	Análise dos conteúdos nas atividades do tocar de ouvido .....	108
5.2.5	Detalhamento das atividades de cada método .....	109
5.2.6	Conclusão .....	113
5.3	ESTUDO EXPLORATÓRIO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM.....	116
5.3.1	Objetivos do Estudo .....	116
5.3.2	Contextualização e Perfis das Participantes .....	117
5.3.3	Recolha de Dados.....	120
5.3.4	Análise de dados .....	120
5.3.5	Conclusão .....	139
<b>CAPÍTULO 6   FASE CENTRAL: ESTUDO PRINCIPAL .....</b>		<b>142</b>
6.1	INTRODUÇÃO .....	142
6.2	CONTEXTUALIZAÇÃO .....	142
6.2.1	O curso de Licenciatura em Música .....	142
6.2.2	O perfil dos alunos do curso.....	143
6.2.3	A disciplina de Teclado Básico.....	143
6.3	SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	144
6.3.1	Apresentação da Proposta .....	144
6.3.2	Questões Éticas .....	144
6.3.3	Entrevistas Individuais .....	145
6.3.4	Perfil dos Participantes .....	146
6.4	DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM.....	150
6.4.1	Princípios .....	151
6.4.2	Elaboração dos arranjos.....	154
6.4.3	A progressão da atividade “tocar de ouvido” .....	159
6.4.4	Realização da atividade “tocar de ouvido” em grupo.....	160
6.5	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: PRIMEIRO CICLO .....	162
6.5.1	Observação das aulas.....	162
6.5.2	Testes .....	182
6.5.3	Focus Group .....	188



6.5.4	Avaliação da <i>Critical Friend</i> .....	214
6.5.5	Reflexão.....	216
6.6	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: SEGUNDO CICLO.....	220
6.6.1	Observação das Aulas .....	220
6.6.2	Testes .....	229
6.6.3	Focus Group .....	232
6.6.4	Avaliação da <i>Critical Friend</i> .....	247
6.6.5	Reflexão.....	248
6.7	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: TERCEIRO CICLO .....	253
6.7.1	Observação das Aulas .....	253
6.7.2	Testes .....	257
6.7.3	O Projeto Final.....	261
6.7.4	Focus Group .....	264
6.7.5	Avaliação da <i>Critical Friend</i> .....	271
6.7.6	Após o processo .....	272
6.7.7	Reflexão.....	282
<b>CAPÍTULO 7   CONCLUSÃO .....</b>		<b>288</b>
7.1	SÍNTESE DOS RESULTADOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO .....	288
7.2	ESQUEMATIZAÇÃO DAS TRANSFERÊNCIAS DE CONHECIMENTO NO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA ABORDAGEM	
	293	
7.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	297
7.4	SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS .....	298
7.5	DISCUSSÃO .....	299
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>303</b>
<b><u>APÊNDICES I .....</u></b>		<b><u>319</u></b>
<b>APÊNDICE 1   MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA</b>		
<b>(FISCHER, 2010, P. 221) .....</b>		<b>321</b>
<b>APÊNDICE 2   MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA (LYKE</b>		
<b>AT AL., 1996, P. 442) .....</b>		<b>324</b>
<b>APÊNDICE 3   MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA</b>		
<b>(USZLER AT AL., 2010, P. 73-77) .....</b>		<b>325</b>

APÊNDICE 4   MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA (WWW.KEYBOARDPEDAGOGY.ORG) .....	326
APÊNDICE 5   DECLARAÇÃO (ESTUDO EXPLORATÓRIO) .....	328
APÊNDICE 6   DECLARAÇÃO (ESTUDO PRINCIPAL) .....	329
APÊNDICE 7   TESTE DE PARTIDA (ESTUDO EXPLORATÓRIO).....	330
APÊNDICE 8   TESTE 1 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL).....	333
APÊNDICE 9   TESTE 2 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL).....	341
APÊNDICE 10   TESTE 3 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL).....	345
APÊNDICE 11   AVALIAÇÕES DA <i>CRITICAL FRIEND</i> .....	349
 <b>APÊNDICES II .....</b>	<b>375</b>
 FAIXA 1   ARRANJO DA <i>SONATA K 331</i> DE W. A. MOZART (INTEGRAL).....	377
FAIXA 2   ARRANJO DA <i>SONATA K 331</i> DE W. A. MOZART (PARTE 1).....	377
FAIXA 3   ARRANJO DA <i>SONATA K 331</i> DE W. A. MOZART (PARTE 2).....	377
FAIXA 4   ARRANJO DE <i>TOP GUN ANTHEM</i> DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (INTEGRAL) .....	377
FAIXA 5   ARRANJO DE <i>TOP GUN ANTHEM</i> DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (PARTE 1).....	377
FAIXA 6   ARRANJO DE <i>TOP GUN ANTHEM</i> DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (PARTE 2).....	377
FAIXA 7   ARRANJO DE <i>AN DIE FREÜDE</i> DE L. BEETHOVEN (INTEGRAL).....	377
FAIXA 8   ARRANJO DE <i>AN DIE FREÜDE</i> DE L. BEETHOVEN (PARTE 1) .....	377
FAIXA 9   ARRANJO DE <i>AN DIE FREÜDE</i> DE L. BEETHOVEN (PARTE 2) .....	377
FAIXA 10   ARRANJO DE <i>FÜR ELISE</i> DE L. BEETHOVEN (INTEGRAL) .....	377
FAIXA 11   ARRANJO DE <i>FÜR ELISE</i> DE L. BEETHOVEN (PARTE 1).....	377
FAIXA 12   ARRANJO DE <i>FÜR ELISE</i> DE L. BEETHOVEN (PARTE 2).....	377
FAIXA 13   ARRANJO DE <i>STAIRWAY TO HEAVEN</i> DE J. PAGE E R. PLANT (INTEGRAL) .....	377
FAIXA 14   ARRANJO DE <i>STAIRWAY TO HEAVEN</i> DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 1).....	377
FAIXA 15   ARRANJO DE <i>STAIRWAY TO HEAVEN</i> DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 2).....	377
FAIXA 16   ARRANJO DE <i>STAIRWAY TO HEAVEN</i> DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 3).....	377
FAIXA 17   PEÇA <i>ACORDES</i> DE BRUNA VIEIRA (INTEGRAL) .....	378
FAIXA 18   PEÇA <i>ACORDES</i> DE BRUNA VIEIRA (PARTE 1).....	378
FAIXA 19   PEÇA <i>ACORDES</i> DE BRUNA VIEIRA (PARTE 1 – VERSÃO FACILITADA) .....	378
FAIXA 20   PEÇA <i>ACORDES</i> DE BRUNA VIEIRA (PARTE 2).....	378
FAIXA 21   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (INTEGRAL).....	378

FAIXA 22   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM DÓ MAIOR).....	378
FAIXA 23   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM RÉ BEMOL MAIOR) ....	378
FAIXA 24   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM RÉ MAIOR).....	378
FAIXA 25   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM MI BEMOL MAIOR) ....	378
FAIXA 26   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM MI MAIOR) .....	378
FAIXA 27   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM FÁ MAIOR).....	378
FAIXA 28   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM SOL BEMOL MAIOR) ...	378
FAIXA 29   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM SOL MAIOR) .....	378
FAIXA 30   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM LÁ BEMOL MAIOR).....	379
FAIXA 31   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM LÁ MAIOR).....	379
FAIXA 32   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM SI BEMOL MAIOR) ....	379
FAIXA 33   ARRANJO DE <i>OVER THE RAINBOW</i> DE H. ARLEN (ACOMPANHAMENTO EM SI MAIOR).....	379
FAIXA 34   ARRANJO DE <i>O TREZINHO DO CAPIRA</i> DE H. VILLA-LOBOS (INTEGRAL) .....	379
FAIXA 35   ARRANJO DE <i>O TREZINHO DO CAPIRA</i> DE H. VILLA-LOBOS (PARTE 1).....	379
FAIXA 36   ARRANJO DE <i>O TREZINHO DO CAPIRA</i> DE H. VILLA-LOBOS (PARTE 2).....	379
FAIXA 37   ARRANJO 1 DE <i>AI QUE SAUDADE DOCÊ</i> DE G. AZEVEDO (INTEGRAL) .....	379
FAIXA 38   ARRANJO 1 DE <i>AI QUE SAUDADE DOCÊ</i> DE G. AZEVEDO (PARTE 1).....	379
FAIXA 39   ARRANJO 1 DE <i>AI QUE SAUDADE DOCÊ</i> DE G. AZEVEDO (PARTE 2).....	379
FAIXA 40   ARRANJO 1 DE <i>AI QUE SAUDADE DOCÊ</i> DE G. AZEVEDO (PARTE 3).....	379
FAIXA 41   ARRANJO 2 DE <i>AI QUE SAUDADE DOCÊ</i> DE G. AZEVEDO .....	379
FAIXA 42   ARRANJO DE <i>DE MAIS NINGUÉM</i> DE M. MONTE E A. ANTUNES .....	379
FAIXA 43   ARRANJO DE <i>ENDLESS LOVE</i> DE D. ROSS E L. RICHIE.....	380
FAIXA 44   ARRANJO DE <i>IMAGINE</i> DE J. LENNON .....	380
FAIXA 45   ARRANJO DE <i>LET IT BE</i> DE J. LENNON E P. MCCARTNEY .....	380
FAIXA 46   ARRANJO DE <i>THE SCIENTIST</i> DE COLDPLAY .....	380
FAIXA 47   ARRANJO DE <i>YELLOW</i> DE COLDPLAY.....	380

## **ANEXOS.....381**

ANEXO 1   ORIGINAL DA FIGURA 1.1 ( MCPHERSON, 1997, P.106) .....	383
ANEXO 2   ORIGINAL DA FIGURA 2.1 (MCPHERSON E GABRIELSSON, 2002, P. 103) .....	384
ANEXO 3   ORIGINAL DA FIGURA 2.2 (KOCHESKY, 1967, P. 31) .....	385
ANEXO 4   ORIGINAL DA TABELA 2.1 (USZLER ET AL., 2000, P.246) .....	386

<b>ANEXO 5   ORIGINAL DA TABELA 3.1 (FISCHER, 2010, P. 40) .....</b>	<b>387</b>
<b>ANEXO 6   ORIGINAL DA FIGURA 4.1 (CARR E KEMMIS, 2004, P. 186).....</b>	<b>388</b>

## ÍNDICE TABELAS

<b>Tabela 2.1</b> Estádios de aprendizagem de um conceito (adaptado de Uszler et al., 2000, p. 246) ..	40
<b>Tabela 3.1</b> Características dos estilos de aprendizagem (adaptado de Fischer, 2010, p. 40) .....	64
<b>Tabela 4.1</b> Sumário do desenho da investigação.....	86
<b>Tabela 5.1</b> Métodos de Piano Funcional encontrados para revisão.....	104
<b>Tabela 5.2</b> Métodos de Piano Funcional que incluem o tocar de ouvido.....	106
<b>Tabela 5.3</b> Conteúdos dos métodos de piano funcional que incluem o tocar de ouvido .....	108
<b>Tabela 5.4</b> Perfil das participantes.....	118
<b>Tabela 6.1</b> Perfil dos participantes.....	147
<b>Tabela 6.2</b> Perfil dos alunos dos grupos 1 e 2.....	150
<b>Tabela 6.3</b> Conteúdos de cada unidade e músicas complementares.....	157
<b>Tabela 6.4</b> Pontuação e critérios para a avaliação de técnica, tocar de ouvido e transposição ...	183
<b>Tabela 6.5</b> Pontuação e critérios para a avaliação de leitura .....	184
<b>Tabela 6.6</b> Pontuação e critérios para a avaliação da harmonização.....	185

## ÍNDICE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b> Modelo Teórico de McPherson para descrever as relações entre os cinco tipos de performance musical (McPherson, 1997, p. 106) .....	27
<b>Figura 2.1</b> Esquema do modelo de desenvolvimento da literacia musical proposto por Mainwaring (adaptado por Mcpherson e Gabrielsson, 2002, p. 103) .....	36
<b>Figura 2.2</b> Esquema proposto por Kochevsky (adaptado de Kochevsky, 1967, p. 31) .....	37
<b>Figura 4.1</b> Momentos da investigação-ação (traduzido de Carr e Kemmis, 2004, p. 186) .....	94
<b>Figura 5.1</b> Intervalo de quinta ascendente .....	121
<b>Figura 5.2</b> Melodia de <i>Asa Branca</i> .....	122
<b>Figura 5.3</b> Peça de repertório do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> vol. 1 p. 33 .....	123
<b>Figura 6.1</b> Atividades realizadas na aula auditiva e na aula notacional.....	152
<b>Figura 6.2</b> Critérios de escolha do repertório .....	153
<b>Figura 6.3</b> Exemplo do arranjo para ser trabalhado de ouvido concomitantemente à Unidade 2. ....	155
<b>Figura 6.4</b> Exemplo de peça para ser trabalhada a leitura musical na Unidade 2.....	156
<b>Figura 6.5</b> Escala de dó maior em posição de tetracordes .....	158
<b>Figura 6.6</b> Melodia de <i>Over the Raimbow</i> adaptada para o âmbito de uma oitava.....	158
<b>Figura 6.7</b> Esquema da origem dos temas de análise dos vídeos das aulas .....	163
<b>Figura 6.8</b> Exercício de leitura de padrões melódicos (método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 23).....	172
<b>Figura 6.9</b> Definição de articulação no método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 24 .....	175
<b>Figura 6.10</b> Exercícios de leitura do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 25 .....	176
<b>Figura 6.11</b> Exercício de harmonização do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 52 .	176
<b>Figura 6.12</b> Exercício de harmonização para ser realizado de ouvido.....	177
<b>Figura 6.13</b> Peça extraída do método <i>Contemporary Class Piano</i> (Mach, 2011, p.120) .....	180
<b>Figura 6.14</b> Arranjo de <i>An Die Freude</i> de L. Beethoven .....	181
<b>Figura 6.15</b> Resultado do teste 1 de Abnader.....	186
<b>Figura 6.16</b> Resultado do teste 1 de Suelen .....	186
<b>Figura 6.17</b> Resultado do teste 1 de Liana .....	186
<b>Figura 6.18</b> Resultado do teste 1 de Ellen.....	186
<b>Figura 6.19</b> Resultado do teste 1 de Carlos .....	186
<b>Figura 6.20</b> Resultado do teste 1 de Carmem.....	187
<b>Figura 6.21</b> Resultado do teste 1 de Ivan.....	187

<b>Figura 6.22</b> Resultado do teste 1 de Clarissa .....	187
<b>Figura 6.23</b> Resultado do teste 1 de Ariano.....	187
<b>Figura 6.24</b> Resultado do teste 1 de Janaína .....	187
<b>Figura 6.25</b> Média do teste 1 do grupo 1.....	188
<b>Figura 6.26</b> Média do teste 1 do grupo 2.....	188
<b>Figura 6.27</b> Esquema das três perspectivas das visões dos participantes.....	189
<b>Figura 6.28</b> Arranjo de <i>Für Elise</i> para piano a 4 mãos.....	221
<b>Figura 6.29</b> Exercício de harmonização do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 68 .	221
<b>Figura 6.30</b> Peça para ser tocada de ouvido .....	223
<b>Figura 6.31</b> Exercício de leitura do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 146.....	227
<b>Figura 6.32</b> Resultado do teste 2 de Abnader.....	230
<b>Figura 6.33</b> Resultado do teste 2 de Suelen .....	230
<b>Figura 6.34</b> Resultado do teste 2 de Liana.....	230
<b>Figura 6.35</b> Resultado do teste 2 de Ellen.....	230
<b>Figura 6.36</b> Resultado do teste 2 de Carlos .....	230
<b>Figura 6.37</b> Resultado do teste 2 de Carmem.....	231
<b>Figura 6.38</b> Resultado do teste 2 de Ivan.....	231
<b>Figura 6.39</b> Resultado do teste 2 de Clarissa .....	231
<b>Figura 6.40</b> Resultado do teste 2 de Ariano.....	231
<b>Figura 6.41</b> Resultado do teste 2 de Janaína .....	231
<b>Figura 6.42</b> Média do teste 2 do grupo 1.....	232
<b>Figura 6.43</b> Média do teste 2 do grupo 2.....	232
<b>Figura 6.44</b> Esquema das conexões entre as atividades do tocar de ouvido e atividades de leitura musical .....	250
<b>Figura 6.45</b> Introdução da canção <i>Imagine</i> (J. Lennon).....	256
<b>Figura 6.46</b> Exercício de leitura do método <i>Alfred's Book Piano for Adults</i> , vol. 1, p. 126.....	257
<b>Figura 6.47</b> Resultado do teste 3 de Abnader.....	258
<b>Figura 6.48</b> Resultado do teste 3 de Suelen .....	258
<b>Figura 6.49</b> Resultado do teste 3 de Liana.....	259
<b>Figura 6.50</b> Resultado do teste 3 de Ellen.....	259
<b>Figura 6.51</b> Resultado do teste 3 de Carlos .....	259
<b>Figura 6.52</b> Resultado do teste 3 de Carmem.....	259
<b>Figura 6.53</b> Resultado do teste 3 de Ivan.....	259

<b>Figura 6.54</b> Resultado do teste 3 de Clarissa .....	260
<b>Figura 6.55</b> Resultado do teste 3 de Ariano.....	260
<b>Figura 6.56</b> Resultado do teste 3 de Janaína .....	260
<b>Figura 6.57</b> Média do teste 3 do grupo 1.....	260
<b>Figura 6.58</b> Média do teste 3 do grupo 2.....	260
<b>Figura 7.1</b> Esquematização das transferências de conhecimento no processo de aplicação da abordagem .....	296



**“It is not just an accumulation of skills and information,  
but a process of becoming.”**

Wenger (2008, p. 260)



## INTRODUÇÃO

### APRESENTAÇÃO TEMÁTICA

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999, p. 104)*

O presente trabalho de investigação contempla duas temáticas que sugerem questões importantes e discutidas no atual panorama da Educação Musical: ‘tocar de ouvido’ e ‘literacia musical’. As duas temáticas estão entrelaçadas nesta tese, inegavelmente, pela minha própria experiência como música e educadora, mas também, com o intuito de contribuir para o conhecimento que se tem vindo a desenvolver neste domínio. A relação entre tocar de ouvido e desenvolvimento da literacia musical é um tema que se tem discutido, sobretudo, quando o conceito de literacia está associado ao domínio da notação musical (Gordon, 2004; McPherson, 1997; Mcpherson e Gabrielsson, 2002; Musco, 2010; Woody, 2012). Nestas discussões, argumenta-se que a educação musical formal tende a dar grande ênfase em produzir “performers musicalmente literados” e devota muito menos tempo a ensinar os alunos a fazerem música sem notação musical (Woody, 2010, p. 82).

Com base numa longa tradição de ensino instrumental, muitos professores tendem a dar ênfase na notação e nas competências de leitura musical (Cameau, 2012, p.4). Cientes desta questão, diversos autores têm apresentado reflexões acerca das filosofias e metodologias que têm sido desenvolvidas e aplicadas no ensino de música (Caspurro, 2006; Gordon, 2004; Green, 2012 b, 2014; McPherson & Gabrielsson, 2002; Swanwick, 1999; Woody, 2012) e têm argumentado sobre a importância do desenvolvimento e da integração de práticas musicais que, em muitos contextos, não têm sido contempladas pelos *curricula* das instituições de ensino clássico ou tradicional de música, que ainda priorizam o aperfeiçoamento do instrumentista através da performance do repertório erudito, da técnica

instrumental e da leitura musical. Estes autores advogam sobre a importância de se desenvolverem competências performativas criativas que consideram essenciais para o desenvolvimento da musicalidade como, por exemplo, a improvisação, a composição e o tocar de ouvido.

A ênfase na audição e no desenvolvimento das competências a ela associadas era condição *sine qua non* para músicos e compositores do passado que, habitualmente, improvisavam em público e tinham esta prática como parte intrínseca do processo de composição. Desde as primeiras obras escritas para instrumentos de teclado e até ao final do século XIX, a improvisação era parte integral do processo de formação do músico (Gordon, 1995, p.46). Esta realidade transformou-se ao longo do tempo e pode ser justificada pelo facto de que num determinado momento da história não se esperava mais que os compositores fossem exímios instrumentistas e vice-versa, que os instrumentistas também fossem compositores. Nesse novo perfil de músico — que no caso dos pianistas exigia-se que tivessem um grande domínio da técnica do instrumento e um largo repertório — desequilibraram-se dois aspectos vitais para a improvisação: a criatividade e a performance (Gordon, 1995, p.47). Mesmo que a improvisação e a prática de tocar de ouvido tenham, de certa forma, definhado no cenário que constitui a música clássica ocidental, estas práticas são vistas como um elemento essencial nos contextos de aprendizagem informal<sup>1</sup>, nos contextos musicais de diversas culturas orientais, na música popular e folclórica de qualquer cultura e no *jazz* (Green, 2012 a, 2012 b; Lilliestam, 1996).

Especialmente a partir da segunda metade do século XX, no âmbito da pedagogia do piano, algumas correntes<sup>2</sup> procuraram implementar nas suas metodologias de ensino a prática de diversas atividades como compor, improvisar em estilos, harmonizar e tocar de ouvido, no intuito de que os processos de ensino-aprendizagem musical envolvessem conjuntamente os elementos da linguagem musical, a aplicação funcional destes elementos e a habilidade de tocar um instrumento. Inúmeros métodos que surgiram no mercado mostraram inovações

---

<sup>1</sup> As definições de aprendizagem informal são apresentadas no item 1.2.

<sup>2</sup> Alguns exemplos destas metodologias de ensino são mencionadas no item 3.1.

nesse sentido, incorporando estratégias criativas tanto em metodologias de ensino instrumental em grupo quanto de ensino individual (Montandon, 1995).

Mesmo com estas inovações e com o crescente surgimento de diversos materiais didáticos no mercado, tocar de ouvido e tocar por partitura são duas formas de se fazer música que, por vezes, se distanciam na prática musical (Woody, 2012). Ainda hoje, por exemplo, uma das questões mais controversas na pedagogia da música procura resolver quando e como introduzir a notação musical a um instrumentista iniciante e ainda que a abordagem de ensino inicie exclusivamente pelos “sons”, o tocar de ouvido nem sempre é desenvolvido em conjunto com a leitura musical nos anos subsequentes (Mcpherson e Gabrielsson, 2002).

Inexoravelmente, a minha inquietação em procurar compreender o papel do ouvido na aprendizagem musical tem origem na reflexão acerca do meu próprio processo de formação musical. Nos primeiros anos da minha infância, antes mesmo de saber ler e escrever, eu tocava diversas melodias de ouvido no piano. A descoberta do fazer musical através das teclas e a minha relação com o piano iniciaram-se alguns anos antes de eu possuir o instrumento em casa e receber aulas formais de música. De forma intuitiva, tocar de ouvido, compor, criar temas e histórias para as minhas composições eram práticas que estavam intimamente relacionadas com o meu desenvolvimento musical. Naquela época o meu avô paterno tinha piano em casa e dizia aos meus pais: ‘a menina precisa freqüentar aulas de música, pois poderá ter dificuldade em aprender a ler, já que aprende tudo de ouvido’. Por volta dos sete anos de idade os meus pais adquiriram o instrumento e eu iniciei as minhas primeiras aulas formais de música.

Com o passar dos anos, a leitura musical e a execução do repertório erudito tornaram-se prioridade na minha aprendizagem e não houve continuidade no desenvolvimento do tocar de ouvido. Em grande parte, este facto esteve relacionado ao tipo de formação musical que recebi. Tanto na minha formação inicial do conservatório quanto na formação da graduação em Música e no Mestrado em Performance/Piano, não houve ênfase no tocar de ouvido na estrutura curricular – talvez porque fosse considerada uma prática informal de aprendizagem – tendo priorizado a aprendizagem com base essencialmente na

notação musical. Por esta razão, hoje me questiono de que forma o tocar de ouvido poderá ser associado ao ensino formal de música erudita.

Este questionamento iniciou-se ao longo da minha experiência como professora de piano no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí. O interesse pela presente investigação firma-se assim a partir da reflexão acerca dos problemas enfrentados ao longo da minha prática pedagógica, decorrentes da pluralidade de alunos que ingressam no curso em questão. Grande parte destes alunos inicia o curso superior sem antes ter recebido qualquer tipo de ensino formal de música e é comum que tenham poucos anos de experiência no instrumento e que não saibam ler música. Nesta realidade, o curso superior de música funciona como uma espécie de formação técnica<sup>3</sup>. Dentre os diversos desafios enfrentados no contexto em questão, revelou-se de fundamental importância perceber de que forma as experiências musicais informais vivenciadas por estes alunos poderiam ser integradas e associadas ao ensino acadêmico.

Para além do problema mencionado, também tenho observado que ainda há um distanciamento entre as disciplinas de teoria musical e prática instrumental, e que a ausência de integração entre estas disciplinas pode levar o aluno a uma falsa compreensão dos conteúdos musicais e à incapacidade de transferência para novos contextos. Há situações em que o aluno é capaz de entender o conceito, mas não consegue contextualizá-lo musicalmente. Percebe-se que o aluno nem sempre consegue transpor para a aula de instrumento aquilo que “supostamente” aprendeu na aula de teoria. Outra questão relacionada a este problema é que ler música não é uma competência que requer somente o domínio e a compreensão dos símbolos musicais. Gordon (2004) entende que há uma diferenciação entre leitura e “decodificação” musical, e que muitos alunos incapazes de lerem música de facto, acabam por aprender a tocar por imitação. O autor esclarece que o domínio dos conteúdos não implica a sua contextualização: “Na educação musical de muitos alunos o conteúdo é enfatizado e o contexto, para todas as intenções e

---

<sup>3</sup> É preciso considerar que as realidades de um contexto não são permanentes e estáticas e que o contexto descrito nesta tese poderá sofrer futuras transformações.

propostas, é negligenciado” (Gordon, 2004, p. 7, tradução minha<sup>4</sup>)<sup>5</sup>. Portanto, segundo o autor, ler música de facto implica em dar sentido aos conteúdos em contexto musical.

No complexo cenário descrito anteriormente, uma das principais questões relativas à formação musical do aluno seria como resolver em tão pouco tempo os problemas associados à falta de estruturação teórica, que se espera do aluno para o ingresso no curso superior, e como formar esse músico de maneira que possa atuar no mercado de trabalho e atender às suas exigências. Dessa forma, seria necessário utilizar uma metodologia de ensino que cobrisse e integrasse de forma compacta e eficiente o maior número possível de campos da musicalidade, a fim de que o aluno pudesse se formar como um músico que fosse capaz tanto de enfrentar os desafios do mercado quanto de desenvolver uma reflexão crítica que lhe virá a ser útil enquanto professor de música. Acredito que na formação de um músico, seja ele performer, compositor, regente ou educador musical, a sua vivência deve ser ampla e integrada e que os processos de ensino-aprendizagem devem ocorrer de forma holística e menos “compartimentalizada”.

No curso de Licenciatura em Música da UFPI identifica-se que os músicos têm ingressado com pouco conhecimento teórico, mas que uma parte destes alunos já tem a prática de tocar de ouvido em bandas ou conjuntos musicais que atuam em meios sociais como bares, restaurantes, eventos festivos e igrejas. Estes alunos, embora já tenham aprendido música através da vivência prática, são considerados iniciantes no ensino formal de música, por ainda estarem num nível bastante elementar no que diz respeito aos aspectos teóricos. Apesar da sua experiência musical, é comum enfrentarem problemas ao longo do curso de música, como por exemplo, a leitura e a performance do repertório erudito exigido pelo curriculum da instituição. Acredito que o problema não esteja relacionado somente com os conteúdos contemplados pelo curriculum, mas também às metodologias de ensino aplicadas neste curso, e à falta de associações entre as experiências musicais

---

<sup>4</sup> Todas as traduções subsequentes são minhas.

<sup>5</sup> “In the music education of so many students, content is stressed and context for all intents and purposes is neglected” (Gordon, 2004, p.7).

anteriores e o novo tipo de conhecimento adquirido ao longo do curso. É por esta razão que advogo um ensino de instrumento mais integrado, que não seja exclusivamente específico na performance do repertório erudito. Em comunhão com a reflexão filosófica de Jorgensen (2002, 2011) acerca das questões curriculares e dos principais aspectos que compõem os atuais quadros da educação musical, tenho me despertado cada vez mais para modelos de educação que considerem amplamente os indivíduos, os seus contextos e as suas necessidades.

Na presente discussão, iniciada pela análise das transformações pelas quais passou a formação do músico erudito ocidental, fundamentada na literatura apresentada e seguida pela reflexão acerca da minha própria formação musical e da minha prática pedagógica, há uma questão central e transversal às diferentes realidades apresentadas: como estreitar a relação entre fazer música com e sem notação musical de maneira a que se possa ter uma formação musical mais abrangente? Se no cenário da música erudita ocidental ainda há pouca ênfase no tocar de ouvido e nas diversas formas de se fazer música sem o suporte da notação musical, e se existem problemas decorrentes da supervalorização da notação musical, torna-se necessário desenvolver novas abordagens de ensino-aprendizagem que venham resolver tais dicotomias no ensino da música. E é neste cenário que o tocar de ouvido passa a ser o objeto de estudo, quando se entende que a principal ferramenta do músico é o ouvido. Em comunhão com o pensamento de Woody (2012), esclareço que esta investigação parte da reflexão sobre o seguinte paradigma:

Muitas pessoas dividem os músicos em dois grupos: aqueles que leem música e aqueles que tocam de ouvido. A educação musical formal tende a dar grande ênfase em produzir *performers* musicalmente literados, mas devota menos atenção a ensinar os alunos a fazer música sem notação. (...) Em música, é o ouvido que define a grande musicalidade. O som é a matéria da música e para o qual o ouvido é designado. Para entender, criar e organizar expressivamente o som como música, o ouvido é o principal recurso (Woody, 2012, p.82)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Many people divide musicians into two types: those who can read music and those who play by ear. Formal music education tends to place great emphasis on producing musically literate performers but devotes much less attention to teaching students to make music without notation. (...) In music, it is the ear that defines great musicianship. Sound is the material of music and what the ear is designed for. For understanding, creating, and expressively organizing sound as music,



A escolha por este objeto de estudo também se justifica pela necessidade em se compreender os processos de ensino-aprendizagem que incluem o tocar de ouvido, sobretudo, na educação musical formal. A partir de uma revisão bibliográfica neste campo, observa-se que a prática do tocar de ouvido ainda requer estudos sob o ponto de vista da pedagogia musical. Lilliestam (1996) argumenta que “A vasta maioria de toda a música já feita no mundo é tocada de ouvido. (...) [No entanto] Este tipo de fazer musical tem sido pouco observado pela musicologia, que se tem dedicado principalmente à música por notação” (Lilliestam, 1996, p.195, parênteses meus)<sup>7</sup>. Woody (2010, p.103) também argumenta que embora o tocar de ouvido tenha sido estudado sob uma perspectiva etnográfica, presume-se que pela ausência de pesquisas neste campo o estudo desta prática musical tem recebido pouca atenção por parte dos psicólogos e educadores musicais. Assim, justifico que o presente estudo seja relevante na medida em que tenta compreender qual o impacto do desenvolvimento do tocar de ouvido no ensino formal de música erudita e de que forma esta prática musical pode se refletir na aquisição de outras competências musicais.

## OBJETIVOS, QUESTÕES E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Fundamentada nas premissas descritas anteriormente, esta investigação tem como principal objetivo compreender os processos de ensino-aprendizagem do Piano Funcional que incluem o tocar de ouvido e a notação musical através da elaboração e da aplicação de uma abordagem integrada. A fim de estreitar a relação entre as abordagens auditiva e notacional, este trabalho propõe um equilíbrio entre o tocar de ouvido e a execução instrumental por notação musical, duas formas distintas de se fazer música. Assim, propõe-se que a aprendizagem se inicie através do tocar de ouvido, procurando associar as experiências musicais informais dos alunos ao ensino estruturado de música. Para alcançar estes objetivos, a presente investigação buscou resolver as seguintes questões:

---

the ear is the musician's ultimate asset (Woody, 2012, p.82).

<sup>7</sup> “The vast majority of of all music ever made is playing by year. (...) This is a type of music-making that has been little observed by musicology, which has mainly been devoted to notated music” (Lilliestam, 1996, p.195).

1. De que forma é possível desenvolver a prática do tocar de ouvido em conjunto no contexto de aulas de Piano Funcional?
2. Que estratégias podem ser utilizadas no desenvolvimento do tocar de ouvido num contexto de ensino-aprendizagem formal?
3. Em aulas de instrumento, de que forma é possível haver um equilíbrio e estabelecer uma relação entre as aprendizagens auditiva e notacional?
4. Que estratégias podem ser utilizadas para promover associações entre o que os alunos aprendem de forma auditiva e o que aprendem com notação musical?
5. Qual o impacto desta intervenção no ensino-aprendizagem musical?

Para alcançar o objetivo central da investigação e responder às questões que dele emergiram, este estudo foi realizado em duas fases: (i) fase preliminar - que contemplou a revisão de métodos destinados ao ensino-aprendizagem de Piano Funcional, e um estudo exploratório, ambos os procedimentos realizados para a construção da abordagem; (ii) fase central - que consistiu numa investigação-ação realizada em três ciclos, na qual a abordagem foi aplicada e os resultados posteriormente analisados.

## ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está organizada em duas partes principais. A primeira parte compreende a revisão da literatura e a fundamentação teórica da investigação; a segunda parte compreende a metodologia e as duas fases do estudo empírico. A primeira parte é dividida em três capítulos e uma discussão, e a segunda parte é dividida em quatro capítulos.

A primeira parte trata das três temáticas principais da tese: tocar de ouvido, literacia musical e piano funcional. O capítulo 1 apresenta a temática “Tocar de Ouvido” sob três perspetivas: o item 1.1 apresenta as definições do termo

encontradas na literatura existente; o item 1.2 trata dos aspectos informais de aprendizagem musical e a sua aplicação na educação formal; e o item 1.3 apresenta um levantamento dos estudos desenvolvidos no âmbito do tocar de ouvido e no qual são discutidos os resultados destes estudos no ensino-aprendizagem de música.

O capítulo 2 apresenta a temática “Literacia Musical” e também está dividido em três subcapítulos: no item 2.1 discute-se a relação entre o tocar de ouvido e a literacia musical sob a perspectiva da linha *from sound to symbol*; no item 2.2 são apresentadas diferentes concepções sobre o termo “literacia musical” identificadas na literatura; e o item 2.3 trata da literacia com notação musical com base no conceito de “audiação notacional” definido por Gordon (2004).

O capítulo 3 abarca a temática “Piano Funcional” dividida em quatro tópicos: o item 3.1 trata do papel do piano funcional na aprendizagem musical; no item 3.2 é descrita a história do ensino de piano em grupo para que se possa compreender a origem do piano funcional; o item 3.3 apresenta as principais características do ensino de piano em grupo, um formato comumente utilizado no ensino de piano funcional, especialmente nas universidades; e o item 3.4 contextualiza esta investigação apresentando um panorama do ensino de piano em grupo no Brasil.

Seguidamente, há uma seção de discussão na qual apresento a minha visão acerca dos temas que compõe a tese e o contributo da literatura para a elaboração da abordagem, esclarecendo de que forma os princípios e conceitos teóricos que nortearam este trabalho foram adaptados às especificidades do estudo.

A segunda parte da tese contempla as duas fases práticas da investigação. No capítulo 4 é apresentada a metodologia subdividida em 4 tópicos: o item 4.1 trata da orientação metodológica e justifica a escolha do paradigma qualitativo de investigação; o item 4.2 descreve os conceitos e procedimentos da investigação-ação; e no item 4.3 são descritos os métodos de recolha de dados.

O capítulo 5 apresenta a fase preliminar da investigação que foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consistiu numa revisão de métodos destinados ao ensino-aprendizagem de Piano Funcional, apresentada no item 5.1, no intuito de

verificar qual é a ênfase dada ao tocar de ouvido neste material didático; e a segunda etapa consistiu num estudo exploratório realizado com duas alunas na Universidade de Aveiro, descrita no item 5.2. As duas etapas desta fase do estudo tiveram como objetivo desenvolver e testar atividades para a elaboração da abordagem e uma maior compreensão do objeto de estudo antes da realização do estudo principal.

O capítulo 6 apresenta a fase central da investigação e foi subdividido nos seguintes tópicos: o item 6.1 descreve a contextualização da investigação; o item 6.2 descreve como ocorreu a seleção dos participantes e os seus perfis; o item 6.3 apresenta a descrição da abordagem de ensino-aprendizagem; e o item 6.4 apresenta a análise dos dados em cada um dos três ciclos de investigação-ação. Esta análise é apresentada em ordem cronológica, ou seja, na mesma ordem em que os métodos de recolha de dados foram aplicados.

O capítulo 7 apresenta as conclusões deste estudo e divide-se nos seguintes tópicos: no item 7.1 há uma síntese dos resultados e respostas às questões da investigação; o item 7.2 apresenta uma esquematização das transferências de conhecimento que ocorreram no processo de aplicação da abordagem, desenvolvida a partir dos resultados da investigação; o item 7.3 descreve as limitações do estudo; no item 7.4 sugerem-se futuros estudos neste campo; e o item 7.5 apresenta uma discussão acerca dos resultados alcançados e sugerem-se novos caminhos na estruturação dos *curricula* em música.

# PARTE 1

---

## BASE TEÓRICA: PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM

<b>CAPÍTULO 1   O TOCAR DE OUVIDO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2   A LITERACIA MUSICAL.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3   O PIANO FUNCIONAL.....</b>	<b>53</b>
<b>DISCUSSÃO: O CONTRIBUTO TEÓRICO PARA A CRIAÇÃO DA ABORDAGEM .....</b>	<b>74</b>



## CAPÍTULO 1 | TOCAR DE OUVIDO

### 1.1 CONCEPÇÕES SOBRE O TERMO “TOCAR DE OUVIDO”

A maior parte de toda a música já feita no mundo é tocada de ouvido (Lilliestam, 1996) sendo esta prática comumente realizada por indivíduos e grupos de diversas culturas ocidentais e orientais (Woody and Lehmann, 2010). Assim, considera-se que os modelos de transmissão musical oral/auditiva que envolvem as práticas do tocar de ouvido são as abordagens mais comuns universalmente, embora com características específicas a depender do gênero musical e do contexto social e cultural. Estas formas específicas de se transmitir e adquirir conhecimento e competências musicais normalmente estão associados às particularidades dos diferentes tipos de música “vernácula” (Green, 2012 a, 2014), que é a música própria de um país, de uma região ou de um contexto específico. A maior parte da música tradicional e folclórica é aprendida primordialmente de forma tácita através da imersão cultural, de práticas de aprendizagem musical em que predominam a audição (intencional ou não), a observação e a imitação. A transmissão não se refere apenas à aprendizagem em si do material musical, mas também à enculturação de um estilo ou de um gênero musical (Schippers, 2010, p. 62).

Para além das práticas de educação musical formal, cada sociedade tem desenvolvido e mantido outras formas de se transmitir e adquirir conhecimento e competências musicais, incluindo as culturas populares do Ocidente (Waldron, 2006, p.32). Green (2012 a, 2012 b) as define como *práticas de aprendizagem musical informal*, na qual os conhecimentos e as formas de se fazer música normalmente são transmitidos por familiares, amigos e pares. Segundo a autora, em diversas tradições e contextos musicais também é comum que os aprendizes sejam treinados por um mestre. Green (2014) esclarece que

Em algumas músicas vernáculas, assim como em muitas artes musicais do mundo, tais como a música clássica indiana e, em grande parte, o jazz, existem

sistemas que poderiam ser chamados de "treinamento do aprendiz", pelo qual os jovens músicos são treinados ou guiados por uma comunidade de adultos especializados: um guru de cítara na Índia, o mestre percussionista *Akan*, as escolas de samba do Rio de Janeiro, a sessão Irlandesa, ou os métodos de aprendizagem em grupo do Gamelão Javanês são apenas alguns exemplos (Green, 2014, p. xxii)<sup>8</sup>.

Nestas situações, os mais experientes tocam enquanto os jovens escutam, assistem e imitam, num processo em que não apenas o repertório é passado de uma geração à outra, mas também são transmitidos os valores culturais. As formas como as práticas informais de aprendizagem musical são desenvolvidas também podem estar relacionadas com a vida cotidiana e os valores de uma cultura. Numa cultura ocidental, por exemplo, se um bebê pega uma colher e começa a batê-la numa mesa, a reação típica de um adulto seria tomá-la para que não faça barulho. Já numa família africana, a reação seria "... pegar colheres e participar, embelezando os esforços do bebê com ritmos mais sofisticados. Ao fazerem isso, eles tanto reconhecem a musicalidade inerente ao bebê quanto fornecem um contexto em que o desenvolvimento rítmico possa acontecer" (Green apud Lehmann et al., 2007, p. 40)<sup>9</sup>. Assim, é comum que nas tradições de muitos países e culturas as crianças aprendam a fazer música naturalmente quase que desde o seu nascimento, dentro e fora de casa, e a forma como eles "captam" a linguagem musical é muito parecida com a forma como adquirem as competências de linguagem. O tocar de ouvido é uma prática que engloba tantas linguagens musicais que pode tanto ser inerente a culturas religiosas, por exemplo, em que os músicos amadores dependem dos seus ouvidos para aprender música e tocarem nos cultos, como pode ser parte das competências performativas de sofisticados estilos musicais como o jazz americano, o tango argentino ou o raga indiano. Pode constituir as práticas de músicos profissionais e grandes ícones do rock como

---

<sup>8</sup> In some vernacular music, as well as in many art musics of the world such as Indian classical music and to a large extent jazz, there are systems of what might be called "apprenticeship training" whereby young musicians are either trained or guided by an adult community of expertise: a sitar guru in India, the Akan master drummer, the samba schools of Rio de Janeiro, the Irish session, or the group-learning methods of Javanese Gamelan are just a few examples (Green, 2014, p. xxii).

<sup>9</sup> "... to take up spoons and join in, embellishing the baby's efforts with more sophisticated cross-rhythms. By doing so, they both recognize the baby's inherent musicality and provide a context in which rhythmic development can take place" (Green apud Lehmann et al., 2007, p. 40).



também as de jovens músicos que formam bandas de garagem. Talvez por esta razão é que o termo “tocar de ouvido” seja tão difícil de se definir. Na fase inicial desta investigação enviei um questionário para alguns professores de piano do ensino formal de música erudita<sup>10</sup> no intuito de perceber as suas concepções a respeito do tema “tocar de ouvido”. E a primeira resposta que recebi foi uma pergunta: “Tocar de ouvido é uma competência ou uma habilidade musical?”. Eu havia utilizado o termo “competência musical” no questionário porque em grande parte da literatura neste campo os autores por vezes se referem ao tocar de ouvido empregando o termo *skill* ou *ear-playing skills* (Backer and Green, 2013; Green, 2014; Lilliestam, 1996; Mainwaring, 1951 b; McPherson et al., 1997; Musco, 2006, 2010; Sowash, 2009; Varvarigou, 2014; Woody, 2012; Woody e Lehmann, 2010). Ao me deparar com esta pergunta, percebi que para mim ainda não estava clara qual era a definição do termo, embora eu pudesse compreender amplamente o que nele estava implícito. Ao refletir sobre esta questão, verifiquei que na literatura o tocar de ouvido é definido de forma muito variada e que, num mesmo texto, é possível encontrar dois termos diferentes como *skill* e *ability*. Woody e Lehmann (2010), por exemplo, no artigo “Student Musicians’ Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences” utilizam o termo *ear-playing ability* no título, mas em outro momento do texto referem-se ao tocar de ouvido como uma *subskill*: “Such subskills of musicianship include sight-reading, playing by ear...” (Woody e Lehmann, 2010, p. 102).

Dentre as variadas definições existentes na literatura para o termo tocar de ouvido, iniciarei pelas mais abrangentes e apresentarei, em seguida, as mais específicas. Priest (1989) tem uma visão ampla sobre o que seja tocar de ouvido e o define como todo tipo de execução que ocorre sem o uso da notação musical no ato da performance, incluindo qualquer performance realizada de memória e todas as formas de improvisação. O autor argumenta que em todas estas formas de execução musical, a base auditiva para o desenvolvimento da musicalidade é mantida. Priest (1989, p. 174) descreve as seguintes categorias envolvidas nos

---

<sup>10</sup> Este questionário foi enviado a alguns professores de piano em fase preliminar desta investigação, quando ainda estava a escrever o Projeto de Tese.

processos da prática do tocar de ouvido:

- *sinais memorizados*: quando a memória da notação musical pela qual a música foi aprendida é utilizada pelo executante como uma ferramenta visual;
- *sinais imaginados*: quando o executante constrói alguns sinais pela primeira vez como uma forma de encontrar as notas;
- *imitação de um modelo (visto ou ouvido)*: onde tanto as ações quanto os sons produzidos pelos modelos são observados e copiados;
- *imitação de um som imaginado*: onde o executante tenta executar músicas ou padrões lembrados;
- *invenção ‘pastiche’*: frases idiomáticas correspondendo a algo conhecido para o executante – como na extensão de melodias ou cadências;
- *variação improvisada*: alteração da música original (lida ou relembrada) através da elaboração, mas mantendo a estrutura;
- *invenção dentro de uma estrutura*: execução a partir de uma base harmônica (símbolos de acordes ou baixos cifrados) em um ritmo ou estilo predominante;
- *invenção sem nenhuma estrutura*: às vezes, chamada de ‘extemporisation’, quando o executante está livre para escolher qualquer aspecto da música;
- *invenção experimental*: descoberta de sons e novas nuances para o executante e talvez, para a música.

Segundo Priest (1989), em algumas atividades estes processos podem ocorrer ao mesmo tempo, especialmente, em situações de improvisação em grupo. Ainda que nenhuma destas categorias envolva o uso da notação musical no ato da performance, os processos envolvem dois tipos de imagem mental dos sons: notacional e auditiva. Embora divergente quanto ao uso da notação musical, Lilliestam (1996) também define o tocar de ouvido de forma abrangente, concebendo-o não apenas como uma competência ou habilidade única, mas como uma forma de se fazer música. Para este autor, “Fazer música de ouvido significa criar, executar, lembrar e ensinar música sem o uso da notação musical”

(Lilliestam, 1996, p. 195)<sup>11</sup>. Ele explica que a prática do tocar de ouvido se difere em algumas formas de acordo com o gênero musical, mas que há algumas similaridades básicas. Músicos que tocam de ouvido têm que resolver as seguintes questões: identificar e copiar a música que outra pessoa toca, memorizá-la e conseguir executá-la num instrumento. Lilliestam (1996) também argumenta que aprender a tocar de ouvido requer um conhecimento tácito que pode ser definido em três diferentes formas: 1) aprendizagem através da prática, um conhecimento que nós não conseguimos explicar em palavras como aprendemos; 2) conhecimento que nós aprendemos através da enculturação e da socialização, algo que está implícito e que aprendemos no nosso dia a dia; 3) um tipo de conhecimento oprimido que, por razões políticas e ideológicas, nós não reconhecemos como um conhecimento (Molander apud Lilliestam, 1996, p. 199). Mcpherson (1997, 2005) define o tocar de ouvido de forma ainda mais específica como a performance de música pré-existente que é tanto aprendida quanto executada auditivamente sem o uso da notação musical, e o classifica como um ‘estilo recreativo de performance’. Na definição de McPherson (1997, 2005), a improvisação e a execução de memória são processos distintos do tocar de ouvido. A autora Musco (2010) não apenas concorda com a visão de McPherson, como também discute as formas de aprendizagem de ouvido. Segundo ela, “Música aprendida puramente de forma auditiva deve distinguir-se de música aprendida por guia, que envolve processos auditivos, mas também pode envolver dicas verbais e visuais” (Musco, 2010, p. 184)<sup>12</sup>. Um exemplo desta forma de ensino-aprendizagem seria o método Suzuki, através do qual a criança aprende a tocar um instrumento de ouvido não somente pela audição, mas também pela imitação e dicas oferecidas pelo professor. Woody (2012) também apresenta uma definição muito específica, ainda que não empregue um único termo quando se refere ao tocar de ouvido. Para este autor,

Tocar de ouvido significa que as notas que eles tocam [os alunos] – ou seja, as

---

<sup>11</sup> “To make music by ear means to create, perform, remember and teach music without the use of music notation” (Lilliestam, 1996, p. 195).

<sup>12</sup> “Music learned purely aurally must be distinguished from music learned simply by rote, which entails aural processes but may also involve verbal or visual hints” (Musco, 2010, p. 184).

alturas e os ritmos – são informados por um ouvido interno. Músicos competentes que tocam de ouvido não requerem pistas de notação musical (ou de outra fonte) para saber que notas tocar, mas, ao contrário, são guiados por um modelo interno de como a música deve soar (Woody, 2012, p. 82)<sup>13</sup>.

A partir das definições aqui apresentadas, percebo que as diversas práticas envolvidas nos processos do tocar de ouvido podem variar de acordo com o contexto e o tipo de música a ser executado. Por esta razão, concebo-o não como uma habilidade, mas como uma prática musical. Entendo o tocar de ouvido como uma forma de se fazer música que requer o desenvolvimento de um conjunto de competências auditivas e performativas para a sua realização. Embora haja diferenças quanto aos termos empregues em relação ao tocar de ouvido e haja diferenças quanto às especificidades das definições aqui apresentadas, na maioria delas entende-se que o tocar de ouvido é uma forma de se fazer música na qual não se faz uso da notação musical convencional. Por esta razão, a abordagem desenvolvida neste trabalho de tese raramente fez uso da notação musical nas aulas dedicadas ao desenvolvimento do tocar de ouvido e à aprendizagem auditiva de atividades específicas do Piano Funcional. No entanto, procurou integrar aspectos de aprendizagem formal e informal de música nas atividades do tocar de ouvido: aprendizagem de músicas através do uso de gravações; aprendizagem através da imitação e da observação; aprendizagem em pares ou em grupos; aprendizagem através de pistas ou dicas; aprendizagem de ouvido através da solmização e da análise musical; recriação e improvisação com base na música original.

## 1.2 APRENDIZAGEM INFORMAL DE MÚSICA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### MUSICAL FORMAL

Grande parte da literatura no campo da Educação Musical é dedicada ao ensino-

---

<sup>13</sup> Playing by ear means that the notes they play — that is, the pitches and rhythms — are informed by an inner hearing. Skilled ear players do not require cues from notation (or another source) to know what notes to play, but instead are guided by an internal model of what the music should sound like (Woody, 2010, p. 82).

aprendizagem em contextos formais de Educação. No entanto, ao longo das duas últimas décadas, tem havido um interesse maior em compreender as várias formas de aprendizagem informal de música que ocorrem em práticas fora das escolas, o que, talvez, nos permita enxergar com maior clareza o caráter ‘multidimensional’ do ensino (Folkestad, 2006, p. 135-136). Isto implica questionarmos sobre *o que ensinamos, como ensinamos e, sobretudo, em tentarmos compreender como as experiências musicais são vividas e percebidas pelos nossos alunos fora dos contextos formais de ensino*. Esta perspectiva da Educação Musical leva em conta que grande parte das experiências musicais dos indivíduos ocorre fora da escola, ou seja, em situações em que ouvem música, cantam, dançam ou tocam. Christopher Small (1998) engloba as diversas formas pelas quais nós podemos estar envolvidos em um evento musical num único conceito por ele chamado de “musicking”, que significa “... participar, de alguma forma, de uma performance musical, seja executando, ouvindo, ensaiando ou praticando, oferecendo material para a performance (compondo) ou dançando” (Small, 1998, p.9)<sup>14</sup>. O conceito de “musicking” revela que a essência do fazer musical não está na própria obra, mas em fazer parte da performance musical através das ações sociais e das complexas relações que são estabelecidas no que envolve a performance como um todo. A partir do conceito de “musicking” definido por Small, que parece estar em plena sintonia com a perspectiva sociocultural da Educação Musical (Cope, 2010; Folkestad, 2005; Schippers e Campbell, 2012) devemos considerar e entender que os alunos, antes mesmo de ingressarem numa instituição formal de ensino, já possuem um rico (e, muitas vezes, sofisticado) conhecimento musical (Folkestad, 2005). E quando estão fazendo parte duma prática musical em sala de aula, esta prática envolve tanto as ações sociais entre os participantes da performance quanto as relações que estabelecem com o mundo e que trazem consigo. Ainda com base nesta perspectiva, é preciso considerar também que o avanço tecnológico e a era da globalização têm favorecido para que haja interesse, exploração e fácil acesso dos alunos a uma infinidade de gêneros musicais de todas as partes do

---

<sup>14</sup> “... to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (composing), or by dancing” (Small, 1998, p.9).

mundo (Feichas, 2006, p.2) e que os “Instrumentos musicais eletrônicos e computadores têm afetado profundamente as formas nas quais a música é executada, composta e armazenada” (Green, 2004, p.47)<sup>15</sup>. Cada vez mais ciente de todas estas transformações, a educação musical contemporânea tem se questionado a respeito de que competências são esperadas de um músico nos dias atuais. Como alternativa aos modelos tradicionais de ensino de música, neste cenário de transformação, cada vez mais têm emergido estudos que exploram novas possibilidades para a educação musical, inerentes às diversas práticas musicais informais.

Desde o surgimento do livro *How Popular Musicians Learn* de Lucy Green em 2002, as práticas informais de aprendizagem musical têm sido um tópico de debate e grande interesse no campo da educação musical em nível internacional (Karlsen e Väkevä, 2012, p. viii). Sua subsequente investigação decorrente da implementação de uma nova pedagogia com base nos princípios identificados e definidos por ela no estudo sobre como os músicos populares aprendem, adicionou uma nova dimensão para esta discussão porque ofereceu uma pedagogia abrangente da aprendizagem informal para a aplicação prática em sala de aula (Karlsen e Väkevä, 2012, p. viii). Antes de tudo, é preciso que aqui seja definido o que se entende por aprendizagem formal para que depois sejam apresentados os principais aspectos e princípios de aprendizagem informal, definidos por Green (2012 a, 2012 b). Na visão de diversos autores, a “Aprendizagem formal pode ser definida como um tipo de educação institucionalizada a qual segue um curriculum definido, em um contexto organizado e estruturado, que é conduzido por um professor e onde as regras de ensino são formalizadas” (Fornas et al; Gullberg e Brandstrom; LaBelle apud Feichas, 2010)<sup>16</sup>. Green (2012 a) define o conceito de educação formal ainda de forma mais ampla e argumenta que

---

<sup>15</sup> “Electronic musical instruments and computers have profoundly affected the ways in which music is performed, composed and stored” (Green, 2004, p.47).

<sup>16</sup> Formal learning can be defined as the type of institutionalised education which follows a defined curriculum, within an organised and structured context, is led by a teacher, and where rules and traditions for teaching are formalised (Fornas et al., 1995; Gullberg & Brandstrom, 2004; LaBelle, 1984 apud Feichas, 2010).

Durante os últimos cento e cinquenta anos ou mais, muitas sociedades de todo o mundo desenvolveram sistemas complexos de educação musical formal, baseados nos modelos ocidentais, para a maioria dos quais um ou mais dos aspectos seguintes são comuns: instituições de ensino que vão desde as escolas primárias até aos conservatórios (...); programas de ensino instrumentais e vocais (...); currículos escritos, currículos ou tradições de ensino explícito; professores profissionais (...); mecanismos de avaliação sistemática; uma variedade de qualificações, tais como diplomas e graus; notação musical, que, algumas vezes, é considerada periférica, mas geralmente, é mais central; e, finalmente, um corpo de literatura, incluindo textos sobre música, textos pedagógicos e materiais didáticos (Green, 2012 a, p. 3-4)<sup>17</sup>.

Se por um lado o ensino formal de música é normalmente pautado num curriculum sistematizado e sequencial, que tende a partir do mais simples para o mais complexo, as práticas informais de aprendizagem tendem a não ser lineares e a ocorrer de forma muito mais holística. Através de um estudo sobre entrevistas realizadas com 14 músicos profissionais e não profissionais do universo pop e rock, com idade entre 15 e 50 anos, que deu origem ao livro *How Popular Musicians Learn*, Green (2012 a) descreve diversos aspectos que envolvem os seus processos de aprendizagem -- competências, conhecimento e concepções -- como um exemplo de aprendizagem musical informal. Através deste estudo ela concluiu que tocar de ouvido era central nos seus processos de aprendizagem e que, antes de tudo, a aprendizagem musical parte da ‘enculturação’ que se refere “... à aquisição de conhecimento e competências musicais pela imersão na música do dia-a-dia e nas práticas musicais do contexto social de um indivíduo” (Green, 2012 a, p. 22)<sup>18</sup>. Os músicos populares normalmente aprendem através da imitação de gravações, vídeos ou performances ao vivo, tendem a ensinar a si mesmos e uns aos outros e são encorajados por seus pares e pela família. Nesse processo, ela define três tipos

---

<sup>17</sup> During the last hundred and fifty years or so, many societies all over the world have developed complex systems of formal music education based on Western models, common to most of which are one or more of the following: educational institutions from primary schools to conservatories (...); instrumental and vocal teaching programmes (...); written curricula, syllabuses or explicit teaching traditions; professional teachers (...); systematic assessment mechanisms; a variety of qualifications such as diplomas and degrees; music notation, which is sometimes regarded as peripheral, but more usually, central; and finally, a body of literature, including texts on music, pedagogical texts and teaching materials (Green, 2012 a, p. 3-4).

<sup>18</sup> “...to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context” (Green, 2012 a, p. 22).

de audição musical que se relacionam com o tocar de ouvido: intencional, atenta e distraída. A audição intencional ocorre quando há o objetivo principal de aprender algo para subsequentemente aplicá-lo na prática. A audição atenta envolve ouvir com o mesmo grau de atenção que a audição intencional, mas sem um objetivo específico. Já a audição distraída envolve ouvir música sem ter o objetivo específico de estar atento a ela (Green, 2012 a, p. 23-24). Nas práticas de aprendizagem da música popular, a performance e a improvisação em grupo e a *jam session* tem um importante papel no desenvolvimento de competências e conhecimento musical. Nestas práticas em grupo há sempre uma troca de conhecimento e experiências e os músicos desenvolvem um tipo de comunicação não verbal entre eles. Tanto na aprendizagem em grupo, em pares ou individualmente, os músicos desenvolvem competências como compor, arranjar, embelezar e aspectos como a sistematização consciente do conhecimento teórico e a técnica tendem a serem desenvolvidos de forma holística através da prática. Em relação aos conceitos teóricos, muitos músicos têm um conhecimento tácito da teoria musical e utilizam metáforas para explicarem aquilo que sabem realizar na prática. A esta compreensão que os músicos populares têm sobre estilo, gênero e outros aspectos inerentes a uma determinada peça musical, Green (2012 a, p. 93) aplica o termo '*technicalities*'. O estudo também mostrou que o músico popular valoriza aspectos como '*feel*', '*sensibilidade*' e '*espírito*' na performance musical (Green, 2012 a, p.107). A partir das características descritas neste estudo, Green (2012 b, p.9-10) identificou cinco princípios fundamentais das práticas informais de música popular:

1. A aprendizagem informal inicia a partir da escolha da música pelo próprio músico;
2. O principal método de aquisição de competências envolve copiar gravações de ouvido;
3. A aprendizagem informal ocorre tanto individualmente quanto em grupo, através de três formas: aprendizagem autodirigida, aprendizagem entre pares e aprendizagem em grupo;
4. As competências e o conhecimento nas práticas de aprendizagem



informal tendem a ser assimilados de forma idiossincrática, casual e holística;

5. As abordagens informais comumente envolvem uma profunda integração entre ouvir, executar, improvisar e compor.

Outros estudos sobre as práticas musicais que acontecem fora da escola têm contribuído para esclarecer os diversos aspectos que diferenciam as práticas musicais formais e informais e, conseqüentemente, com as transformações pelas quais tem passado o ensino-aprendizagem de música em contextos de educação formal. A partir de um dos seus estudos, Folkestad (2005) concebe a aprendizagem musical como uma prática cultural e argumenta que “... ao participar de uma prática, a pessoa também aprende a prática” (Folkestad, 2005, p. 281)<sup>19</sup>. A partir desta concepção, ele diferencia as formas de aprendizagem formais e informais essencialmente pela sua intencionalidade: nas situações de ensino-aprendizagem formal, tanto o aluno quanto o professor estão preocupados em *como* fazer música; já nas práticas informais o principal objetivo é o próprio fazer musical. Tendo como referência os seus estudos prévios e a literatura neste campo, Folkestad (2005, p. 283) identificou quatro aspectos para que se possa definir e diferenciar aprendizagem formal e informal: 1) a *situação* em que a aprendizagem ocorre; 2) o *estilo de aprendizagem*, ou seja, a natureza, o caráter e a qualidade dos processos de aprendizagem; 3) o *domínio* da atividade em relação às decisões sobre *o que* fazer, *como*, *quando* e *onde*; 4) e a *intencionalidade* da atividade, se é pedagógica ou musical. O autor entende que estes aspectos não dependem da prática musical ocorrer dentro ou fora da escola porque se relacionam muito mais com o fenômeno da aprendizagem em si.

Folkestad (2005, 2006) faz uma análise do modelo apresentado por Jorgensen (1997, 2011) e seu livro “In search of music education”, no qual ela defende um conceito de educação que envolve *todos* os tipos de aprendizagem e a partir deste conceito, define cinco categorias: *escolarização*, *treinamento*, *inferência*,

---

<sup>19</sup> “...by participating in a practice, one also learns the practice” (Folkestad, 2005, p. 281).

*socialização* e *enculturação*. A *escolarização* seria a aprendizagem sequencial que normalmente ocorre na escola; o *treinamento* refere-se aos métodos ou formas pelo qual o aluno é ensinado; a *inferência* seria desenvolver as capacidades e habilidades que o aluno já possui e trazê-las para o contexto da sala de aula; *socialização* refere-se a uma aprendizagem socialmente contextualizada e *enculturação* tem a ver com a transmissão de aspectos de uma cultura de uma geração para outra, ou de um grupo de pessoas para outro. Na interpretação de Folkestad (2005), as duas primeiras categorias (*escolarização* e *treinamento*) poderiam ser vistas como situações de aprendizagem formal, as duas últimas categorias (*socialização* e *enculturação*) poderiam ser vistas como descrições de aprendizagem informal e a categoria do meio (*inferência*) estaria na linha intermediária entre a aprendizagem formal e a informal: “Formal no sentido de que é organizada e conduzida pelo professor, mas informal no sentido de que o tipo de aprendizagem e as formas pela qual ela é alcançada tem muito em comum com as características da aprendizagem informal nas práticas do dia a dia” (Folkestad, 2005, p. 282)<sup>20</sup>.

Assim, Folkestad (2005) entende que as aprendizagens formal e informal não devem ser vistas como uma dicotomia, mas, ao contrário, como ‘os dois polos de um contínuo’, no sentido de que é preciso que o professor considere toda a bagagem que o aluno já traz e o estimule a desenvolver suas potencialidades. Partindo deste argumento, penso que as aprendizagens musicais formais e informais possam ser conciliadas como parte de um processo que, para além de contínuo, seja também lato e global, no qual uma possa interagir com a outra, estreitando a relação entre a escola e o que se passa fora dela.

---

<sup>20</sup> “Formal in the sense that it is organized and led by a teacher, but informal in the sense that the kind of learning that is obtained and the ways in which this is achieved have much in common with the characteristics of every day learning in practices outside school” (Folkestad, 2005, p. 282).

### 1.3 O TOCAR DE OUVIDO E A APRENDIZAGEM MUSICAL

Os professores de música têm, em muitos aspectos, reconhecido a importância do ouvido no fazer musical. Frequentemente, requeremos dos nossos alunos atividades que desenvolvam competências auditivas em aspectos críticos como, por exemplo, ouvir gravações com diferentes intérpretes de uma mesma obra ou várias obras do mesmo estilo. Comumente, regentes de orquestras pedem aos músicos que ouçam o conjunto quando estão ensaiando ou em grupos corais, os regentes esperam que um naípe esteja sempre atento ao seu papel em relação às outras vozes. Embora estes tipos de atividades sejam exercícios de audição essenciais para o desenvolvimento musical dos alunos em aspectos críticos e estéticos, tocar de ouvido é uma tarefa bastante específica que não requer somente decisões expressivas. “Tocar de ouvido significa que as notas que eles tocam – ou seja, as alturas e ritmos – sejam informados por uma audição interna” (Woody, 2012, p.82).<sup>21</sup>

Os pedagogos musicais têm justificado que tocar de ouvido é uma atividade essencial para o desenvolvimento da musicalidade e uma forma eficiente e ‘natural’ de preparação para a literacia musical, traçando uma analogia entre os processos de aprendizagem da música e da língua materna. Pedagogos contemporâneos têm recomendado o tocar de ouvido como uma competência importante para os instrumentistas (Dalby, 1999; Grunow, 2005; Schleuter, 1997) e professores de teoria musical o têm recomendado como uma forma de trabalhar as competências auditivas (Covington, 1992; Karpinsky, 2000; Thackray, 1975; Wilder, 1988). Diferentes estudos, de natureza descritiva e experimental, têm apontado que tocar de ouvido contribui para o desenvolvimento de diversos aspectos da musicalidade pela evidência de sua correlação com outras competências musicais como ler à primeira vista, improvisar e tocar de memória.

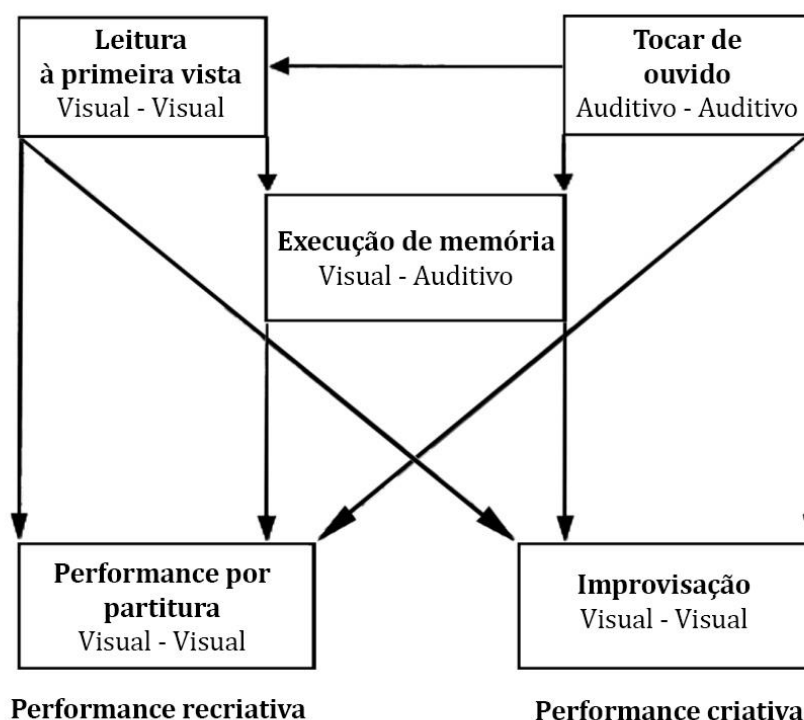
Luce (1965) esteve entre os primeiros pesquisadores a traçar uma correlação entre

---

<sup>21</sup> “Playing by ear means that the notes they play—that is, the pitches and rhythms—are informed by an inner hearing” (Woody, 2012, p.82).

tocar de ouvido e ler à primeira vista. Seu estudo foi desenvolvido com 98 alunos de instrumentos de bandas e orquestras de escolas norte-americanas, que foram submetidos a testes de avaliação de leitura à primeira vista e do tocar de ouvido. Os resultados foram analisados em conjunto com as entrevistas realizadas com os alunos e apontaram para uma significativa correlação entre as duas competências. O autor concluiu que tocar de ouvido é uma competência que desenvolve a leitura à primeira vista em músicos que já sabem ler e considera a importância desta competência para o desenvolvimento da musicalidade. Posteriormente, outros autores evidenciaram uma ligação entre o tocar de ouvido e a leitura musical (Dodson, 1983; Fincher, 1983; Froseth, 1971, 1985; Gordon, 1989; King, 1983; Regelski, 1975 apud Mcpherson, 1997).

Embora as pesquisas acerca da natureza e do desenvolvimento do tocar de ouvido ainda sejam escassas, alguns estudos têm tornado evidente que o tocar de ouvido pode contribuir com o desenvolvimento de outras competências performativas que são valorizadas pelo ensino formal de música. O educador musical Garry McPherson (1997) desenvolveu um estudo longitudinal ao longo de três anos, envolvendo 101 alunos de instrumento (trompete e clarinete). Este estudo tinha como principal objetivo examinar as correlações entre 5 competências performativas e 16 variáveis que possivelmente poderiam contribuir para o seu desenvolvimento. Estas competências foram definidas da seguinte forma: estilos recreativos visuais de performance (executar repertório ou música ensaiada/por partitura e ler à primeira vista), estilos recreativos auditivos de performance (tocar de memória, quando a música foi memorizada utilizando a notação, e tocar de ouvido) e a performance musical criativa (improvisação). O estudo comprovou que há uma correlação positiva entre estas cinco competências performativas e que tocar de ouvido é a única que tem efeito direto ou indireto em todas as outras, como mostra o esquema da Figura 1.1.



**Figura 1.1** Modelo Teórico de McPherson para descrever as relações entre os cinco tipos de performance musical (McPherson, 1997, p. 106)

Adicionalmente aos resultados de McPherson (1997), o estudo desenvolvido por Delzell et al. (1999) comprovou haver correlação entre tocar de ouvido e aptidão tonal, embora os resultados também tenham comprovado não haver correlação entre tocar de ouvido e factores como a experiência e a família do instrumento de sopro (metais e madeiras). A primeira proposta do estudo era determinar os factores que justificavam a dificuldade dos alunos em tocarem determinados tipos de padrões melódicos de ouvido e se a aptidão tonal também tinha correlação com esta competência. Além dos testes para a avaliação da capacidade de tocar de ouvido (MAPE/ The Measurement of the Ability to Play by Ear), foram aplicados mais dois testes aos alunos no intuito de avaliar a aptidão tonal e a percepção de padrões melódicos (MAP/ The Musical Aptitude Profile – Gordon 1995 e MMPT/ The Melodic Pattern Perception Test). Os resultados indicaram haver relação entre a aptidão tonal e a capacidade de tocar de ouvido, porém não comprovaram que a experiência no instrumento, a classe do instrumento (metais ou madeiras), ou a integração entre estes dois factores pudessem influenciar na sua capacidade. Por

último, os autores analisaram que tocar de ouvido não era uma atividade que fazia parte da componente curricular das escolas em que o estudo foi desenvolvido e que a performance instrumental e a leitura musical do repertório para bandas não desenvolveriam a capacidade de tocar de ouvido como um subproduto.

Musco (2006) desenvolveu um estudo experimental também com alunos de sopro (metais e madeiras) no intuito de verificar os efeitos do ensino de canções executadas de ouvido em múltiplas tonalidades no desenvolvimento do tocar de ouvido e da leitura à primeira vista. O estudo também procurou verificar os efeitos do tipo de instrução na atitude dos alunos, ou seja, na sua autoavaliação em relação ao nível de dificuldade de cada exercício e da qualidade de sua performance. O estudo comparou os efeitos de dois tipos de instrução: no grupo experimental, os alunos deveriam aprender canções de ouvido, enquanto os alunos do grupo de controlo deveriam treinar exercícios técnicos utilizando recursos de notação musical. A autora considerou que a individualidade em relação ao nível musical de cada aluno seria uma importante variável e, por esta razão, também foram aplicados os testes de aptidão musical (AMMA/ *Advanced Mesures of Music Audiation*) desenvolvidos por Gordon (1990). Os resultados da investigação indicaram que o grupo experimental melhorou significativamente no desempenho do tocar de ouvido, diferentemente do grupo de controlo. As análises quantitativas e qualitativas dos exames de autoavaliação dos alunos indicaram que os alunos do grupo experimental perceberam um avanço significativo nas tonalidades de ré bemol e sol, enquanto que o grupo de controlo não percebeu avanço. Por fim, a autora concluiu que tocar de ouvido é uma prática que traz benefícios ao desenvolvimento musical.

Um estudo mais recente neste âmbito foi desenvolvido por Woody e Lehmann (2010) com o objetivo de explorar as diferenças entre músicos do ensino formal de música clássica e aqueles com experiência musical vernácula. Os pesquisadores selecionaram 24 alunos de um curso superior de música, de diferentes tipos de instrumento, divididos em dois grupos, com base nas suas experiências musicais (ou seja, se tinham experiência em tocar música vernácula ou não). O método de investigação consistia em ouvir duas melodias, quando uma deveria ser cantada pelo aluno e a outra tocada no seu instrumento. Depois do teste, cada aluno foi

entrevistado e pôde relatar os seus pensamentos e estratégias utilizadas para codificar e memorizar as melodias. As análises indicaram que para cantar as melodias foram necessárias menos tentativas do que para tocar no instrumento, e que os músicos com experiência vernácula requereram menos tentativas do que os músicos do ensino formal. As entrevistas indicaram que os alunos utilizaram estratégias diferentes para codificar as melodias. Os alunos com experiência musical vernácula aplicaram um conhecimento mais sofisticado como, por exemplo, pensar harmonicamente nas melodias, enquanto que os alunos do ensino formal utilizaram com maior frequência a abordagem intervalar ou os graus da escala. Segundo os autores,

O papel do uso de conhecimento conceptual também traz à mente o princípio geral da psicologia cognitiva, indicando que a codificação *cross-modal* de estímulos (ou seja, usando uma combinação de memória visual, auditiva e conceptual) pode acelerar a transição da memória de curto para longo prazo (Woody e Lehmann, 2010, p. 112)<sup>22</sup>.

Eles verificaram que os músicos do ensino formal despenderam uma maior atenção em aspectos motores para executar as melodias com precisão, como por exemplo, no dedilhado, o que para os músicos vernáculos este foi um processo mais automático. Em relação a este aspecto, os autores destacaram um facto reportado nas entrevistas: os quatro instrumentistas de teclas<sup>23</sup> (dois pianistas e dois percussionistas/xilofone) que participaram do estudo foram os únicos que precisaram de menos tentativas para tocar as melodias no instrumento que para cantá-las. A análise das entrevistas esclareceu que a natureza visual-espacial do piano e do xilofone afetou as estratégias utilizadas por eles. Ao explicarem as suas estratégias, uma das pianistas lembrou ter ‘dedilhado’ a melodia no colo, a outra mencionou ter associado a melodia às teclas do piano e um percussionista disse ter tocado a melodia no ar com as baquetas. Este aspecto destacado pelos pesquisadores sugeriu-me a seguinte questão: de que forma a imagem interna dos

---

<sup>22</sup> The role of conceptual knowledge use also brings to mind the general principle of cognitive psychology indicating that cross-modal encoding of stimuli (i.e., using a combination of visual, auditory, and conceptual memory) can accelerate the transition from short-term to long-term memory (Woody e Lehmann, 2010, p. 112).

<sup>23</sup> O autor utiliza o termo *keyboardists* para se referir a dois pianistas e dois percussionistas que tocam xilofone (*mallet percussionists*) em razão da semelhança na topografia dos instrumentos.

sons é associada à coordenação motora no desenvolvimento do tocar de ouvido? Para Woody e Lehmann (2010), é possível que tecladistas estejam acostumados a construir sua “imagem mental do som” através de uma forte associação com o aspecto visual do instrumento. Os autores afirmam que

Estudos prévios sugerem que tecladistas podem estar aptos a construir programas motores necessários para a performance enquanto estão envolvidos pela representação mental. Para eles, “conhecer a melodia” significa ter uma representação mental do seu caminho no teclado; pesquisas de imagens do cérebro corroboram com esta observação, tendo revelado atividade neural nas áreas motoras do cérebro em pianistas (Bangert & Altenmüller, 2003). Devido ao pequeno número de tecladistas no presente estudo, este resultado e qualquer explicação sobre ele devem ser considerados preliminares neste momento (Woody e Lehmann, 2010, p. 113)<sup>24</sup>.

Em relação a este resultado mencionado pelos autores, estudos na neurociência têm demonstrado que os estímulos auditivos produzem uma coativação em áreas motoras do cérebro, enquanto que ‘dedilhar’ silenciosamente excertos musicais evoca uma coativação em áreas auditivas (Bangert e Altenmüller, 2003), e que imagens do cérebro extraídas durante a prática mental e silenciosa sugerem que tanto as áreas motoras quanto auditivas do cérebro estão ativas durante os processos mentais (Palmer, 2006). Resultados de um estudo mais recente (Lahav et al., 2007) comprovaram de forma mais específica que o sistema de ativação da parte motora do cérebro através da audição é dependente do repertório motor de cada indivíduo, ou seja, esta ativação ocorre de forma mais acentuada quando os padrões ouvidos correspondem a movimentos que são familiares a estes indivíduos. Os estudos consultados neste campo me despertaram para um tópico a ser investigado no presente trabalho de tese: a relação espacial do instrumento associada às ações motoras e ao desenvolvimento do ouvido interno na aprendizagem do tocar de ouvido<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Previous research suggests that keyboardists may be able to build motor programs needed for performance while circumventing aural representation (Shaffer, 1981). For them, “knowing the melody” means having a mental representation of its path on the keyboard; brain imaging research corroborates this, having revealed neural activity in the motor areas of the brain in pianists (Bangert & Altenmüller, 2003). Due to the small number of keyboardists in the present study, this finding and any explanation of it must be considered preliminary at this point (Woody e Lehmann, 2010, p. 113).

<sup>25</sup> Outros estudos neste campo são citados e descritos em Covington (2005).



De maneira geral, é possível concluir que, independentemente da natureza e dos objetivos de cada estudo acerca do tocar de ouvido, os resultados que se tem alcançado comprovam que esta prática musical contribui significativamente para o desenvolvimento musical, ainda que em contextos de ensino-aprendizagem que valorizam a performance de repertório erudito e outras competências musicais a ela associadas.

## CAPÍTULO 2 | LITERACIA MUSICAL

### 2.1 A RELAÇÃO ENTRE TOCAR DE OUVIDO E LITERACIA MUSICAL: A LINHA *FROM SOUND TO SYMBOL*

Muitos professores, ao seguirem uma longa tradição no ensino instrumental, ainda atualmente, tendem a enfatizar a leitura musical, a aprendizagem com ênfase nos recursos de notação musical e a técnica instrumental. No entanto, proeminentes educadores têm argumentado sobre a importância do desenvolvimento da prática instrumental de ouvido antes da introdução da notação musical nos primeiros estádios de aprendizagem do instrumento. Mesmo no início do século XVIII, François Couperin (1668-1733), no seu manual “L’Art de toucher le clavecin” (Couperin 1716 apud Comeau, 2012), já recomendava que os alunos deveriam ser introduzidos ao teclado aprendendo a tocar de ouvido. No mesmo século, o filósofo e músico Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também enfatizava a importância da experiência preceder a aquisição de conceitos. Na sua visão,

A experiência intuitiva e o prazer de se fazer música deveriam vir primeiro. (...) Uma boa parte da educação musical tradicional tem trabalhado dedutivamente: as regras formais têm sido ensinadas no abstrato, por exemplo, através da descrição verbal da notação escrita, ao invés de, no contexto prático, produzirem os sons eles mesmos (Rousseau apud Comeau, 2012, p. 5)<sup>26</sup>.

A mesma filosofia de educação musical, que tem como princípio fundamental cultivar as experiências práticas antes da notação musical, estava presente nos princípios do suíço Johann Pestalozzi (1746–1827). Ele acreditava numa proposta de educação que se preocupasse em desenvolver o indivíduo como um todo, e não apenas a aquisição de competências específicas, integrando aspectos morais, físicos e mentais. Schleuter (1997, p. 21) apresenta três princípios *Pestalozzianos* de ensino-aprendizagem:

---

<sup>26</sup> “The intuitive experience and enjoyment of music should come first. (...) A good deal of traditional music education has worked deductively: the formal rules have been taught in the abstract, for example, through verbal description of written notation, rather than in the practical context of making the sounds themselves” (Rousseau apud Comeau, 2012, p. 5).

1. Os conceitos devem ser ensinados através da experiência do todo, com objetos, pinturas ou coisas, antes que os nomes e os símbolos sejam associados. Aprender ocorre partindo do conhecido para o desconhecido.
2. Após a experiência do todo, suas partes são analisadas e então aprendidas.
3. As partes do todo são sintetizadas, e o conceito é considerado como uma síntese<sup>27</sup>.

Posteriormente, estes princípios foram disseminados pelo seu discípulo Lowell Mason (1792-1872), o primeiro a promover a educação musical nas escolas públicas norte-americanas. Os princípios *Pestalozzianos* de música difundidos por Mason também recomendavam que a criança devesse aprender através da audição dos sons e da imitação, reagindo aos efeitos agradáveis e desagradáveis que aqueles sons iriam causar. Mason (1844) argumentava sobre a importância de se cultivar o ouvido musical desde a infância. Para ele, “O que é tecnicamente denominado um *ouvido musical*, é principalmente o resultado de sua cultivação. É através da experiência que as crianças aprendem a distinguir os sons; e quando sua atenção é desde cedo direcionada aos sons musicais, o ouvido se torna sensível e ativo” (Mason, 1844, p. 16)<sup>28</sup>.

Já no início do século XX, um psicólogo que influenciou muitos professores, sobretudo, na metade do século, foi James L. Mursell (1893-1963). Segundo Schleuter (1997, p. 22), três dos seus princípios que permanecem válidos atualmente são:

1. A técnica deve ser uma consequência da expressão musical,

---

<sup>27</sup> 1) Concepts must be taught by experiencing whole objects, pictures, or things before names or symbols associated. Learning occurs by moving from the known to the unknown. 2) After experiencing the whole, its parts are analyzed and then labeled. 3) The parts of the whole are synthesized, and the concept is considered as an abstract.

<sup>28</sup> “What is technically termed a *musical ear*, is chiefly the result of cultivation. It is by experience that infants learn to distinguish sounds; and when their attention is early arrested by musical sounds, the ear becomes sensitive and active” (Mason, 1844, p. 16).

2. A familiaridade com os sons musicais deve preceder a leitura musical, e
3. A música deve ser ensinada em uma sequência cíclica<sup>29</sup>.

Assim como Pestalozzi, Mursell também argumentava sobre a importância dos conceitos serem aprendidos através da experiência e antes que os símbolos fossem aplicados. Nas suas palavras, “... eles [os símbolos] deveriam ser ensinados sempre em termos de seus significados musicais e na aplicação a situações musicais e experiências, não apenas em termos de definições verbais e denominações aritméticas” (Mursell apud Schleuter, 1977, p. 22)<sup>30</sup>. E uma vez que os conteúdos musicais fossem aprendidos de forma cíclica, eles reapareceriam em novos contextos e a eles seriam acrescentados novos significados. O psicólogo Jerome Bruner (1915-2016), através do seu pensamento e da sua obra, deu um enorme contributo para a educação e muitos dos seus conceitos têm sido aplicados em estudos recentes no âmbito do ensino da música (Ketovuori, 2015; Schleuter, 1997; Veloso, 2012). Bruner (1999) também utilizou o termo *curriculum expiral* para explicar que os fundamentos de um assunto expandem-se em termos de complexidade e profundidade na medida em que o estudo avança, e assim os mesmos conceitos voltam a ser aplicados. De forma complementar, ele argumentava sobre a importância de se incluir o pensamento intuitivo na educação, que envolve a apreensão do “todo” de forma holística. De acordo com o autor, o pensamento intuitivo não se desenvolve através de passos bem definidos, mas tende a envolver tentativas de resolução do problema através da sua percepção implícita do todo. Nesse caso, o indivíduo tende a chegar a uma resposta com pouca ou nenhuma consciência do processo pelo qual ele alcançou o resultado. Por outro lado, o pensamento analítico envolve familiaridade e domínio do conhecimento em relação à estrutura, no qual o indivíduo tende a dar um passo de cada vez, cujas estratégias geralmente podem ser explicadas de forma explícita.

---

<sup>29</sup> 1) technique should be an outgrowth of musical expression, 2) familiarity with musical sounds should precede music reading, and 3) music should be taught in a cyclical sequence.

<sup>30</sup> “... they [symbols] must be taught always in terms of their musical meanings and in application to musical situations and experiences, never merely in terms of verbal definitions and arithmetical designations (Mursell apud Schleuter, 1977, p. 22).

Assim, ele argumentava que a natureza complementar dos pensamentos analítico e intuitivo deveria ser reconhecida (Bruner, 1999, p. 58).

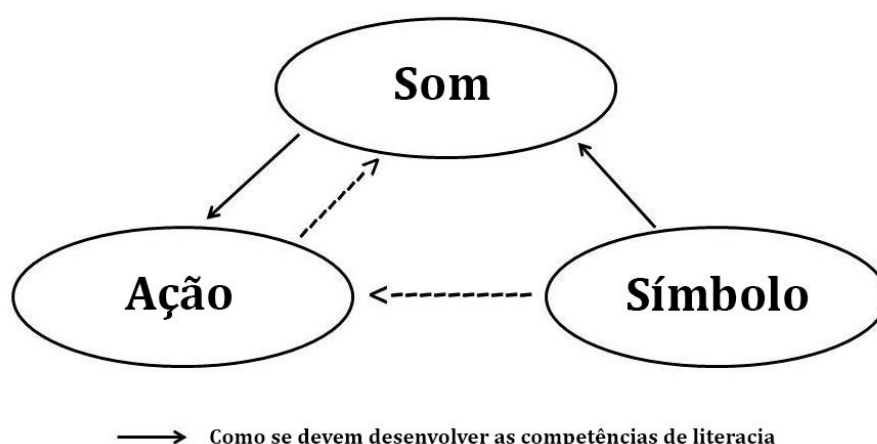
Ainda na primeira metade do século XX, surgiram importantes abordagens pedagógico-musicais que também eram centradas na experiência como construção do conhecimento. Dentre elas destacam-se a ‘Euritmia’ de Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), a ‘Pedagogia’ de Edgar Willems (1890-1978), a ‘Língua Musical Ativa’ de Zoltán Kodály (1882-1967) e a ‘Schulwerk’ de Carl Orff (1895-1982)<sup>31</sup>. E no decurso de todo o século XX, o mesmo princípio de que os processos de ensino-aprendizagem deveriam partir sempre da experiência, continuou a ser reafirmado por psicólogos e pedagogos musicais, dando origem a uma linha de pensamento que se intitula *from sound to symbol*. Diversos autores argumentaram que o tocar de ouvido era uma importante forma de preparação para o desenvolvimento da literacia musical e esta discussão ainda prevalece nos dias atuais (Bamberger, 1996; Kochevsky, 1967; Mcpherson e Gabrielsson, 2002; Musco, 2010, 2011; Priest, 1989; Schleuter, 1997; Sloboda, 1978; Sowash, 2009; Suzuki, 1983; Woody, 2012). O debate central em torno da abordagem “sons antes dos símbolos” parte da premissa de que as experiências motoras e sensoriais deveriam preceder a aquisição dos conceitos e a aprendizagem dos símbolos. No âmbito da Pedagogia Musical, destacou-se Shinichi Suzuki (1898-1998) e, de acordo com a sua filosofia, a criança deveria aprender música da mesma forma que aprendia sua língua materna, partindo da observação e da imitação. Portanto, antes de ler música, a criança deveria primeiro aprender a tocar o instrumento de ouvido. James Mainwaring, distinto educador musical e membro da *British Psychological Society*, esteve entre os primeiros a estudar os processos envolvidos no tocar de ouvido e argumentar que a aprendizagem do instrumento deveria “... proceder do som para o símbolo, e não do símbolo para o som” (Mainwaring, 1951 b, p. 12)<sup>32</sup>, justamente por acreditar que o desenvolvimento da literacia musical envolvia processos análogos aos da linguagem. Nos processos de aprendizagem linguística,

---

<sup>31</sup> Para um melhor detalhamento destas abordagens, sugiro consultar a tese de doutoramento de Cunha (2012), cujas definições e respectivas fontes para uma melhor compreensão de cada abordagem são indicadas.

<sup>32</sup> “... proceed from sound to symbol, not from symbol to sound” (Mainwaring, 1951 b, p. 12).

falar e compreender o sentido das palavras precede a aquisição das competências de leitura e escrita. No entanto, Mainwaring (1951 b) argumentava que na educação musical esta sequência é frequentemente invertida, pois ao invés de primeiro a criança aprender a produzir os sons e associá-los aos símbolos, ela é ensinada a associar os símbolos a uma ação mecânica. Neste processo, onde o símbolo é associado a uma ação, e não a uma imagem do som, ocorre o seguinte esquema: reconhecimento do símbolo e resposta motora automática gerando um som inesperado. Para Mainwaring (1951 b), o conceito de musicalidade estava intimamente relacionado com a capacidade de “*think in sound*”<sup>33</sup>, que significa produzir mentalmente uma imagem interna do som quando se toca de ouvido, improvisa, toca de memória ou por partitura. Quando se lê música, “*think in sound*” significa ouvir internamente com a compreensão musical. Neste esquema, “O símbolo visual evoca uma imagem do som representado e estimula a ação necessária para produzir o som” (Mainwaring, 1951 b, p. 201)<sup>34</sup>, como mostra a Figura 2.1.



**Figura 2.1** Esquema do modelo de desenvolvimento da literacia musical proposto por Mainwaring (adaptado por Mcpherson e Gabrielsson, 2002, p. 103)

<sup>33</sup> A expressão *think in sound*, cuja tradução literal significa “pensar no som”, ainda hoje é empregue na literatura neste campo em referência a Mainwaring, o primeiro autor a definir o processo de audição interna com a compreensão musical. Por esta razão, optei por manter esta expressão no seu idioma original. Atualmente, Karpinsky (2000, p. 49) utiliza o termo *auralizing* e Rogers (2004, p. 127) cita o termo *think sound*.

<sup>34</sup> “The visual symbol evokes an image of the sound represented and stimulates the action necessary to produce the sound” (Mainwaring, 1951, p. 201).

Um esquema semelhante ao de Mainwaring foi descrito posteriormente pelo exímio pianista e professor de piano George Kochevsky (1902-1993). Ao explicar sobre o desenvolvimento dos aspectos motores na execução do piano, Kochevsky (1967, p. 30-31) argumenta que no ensino tradicional de piano, normalmente, o aluno segue o seguinte esquema: vê o símbolo musical (nota), procura a tecla correspondente no piano e, em seguida, toca. Assim, não há tempo para a escuta, pois a próxima nota deve ser encontrada em seguida e tocada. Ele sugere que desde o início o professor deveria desenvolver no aluno o esquema representado pela Figura 2.2. Somente depois de este esquema ser desenvolvido, um novo *link* seria feito entre o estímulo visual (símbolo musical) e área auditiva.



**Figura 2.2** Esquema proposto por Kochevsky (adaptado de Kochevsky, 1967, p. 31)

Edwin Gordon, em consonância com o princípio de Mainwaring, criou e desenvolveu a *Teoria da Aprendizagem Musical* com base no seu conceito de *audiação*. O autor define este conceito fazendo uma espécie de “releitura” do que antes fora chamado de “*think in sound*” por Mainwaring.

Audiação é o processo de assimilar e compreender (não simplesmente ouvir novamente [internamente]) a música que nós acabamos de ouvir ou a música que foi executada em algum momento no passado. Nós também audiamos quando assimilamos e compreendemos em nossa mente a música que podemos ouvir ou

não, quer seja lendo a notação, compondo ou improvisando (Gordon, 2007, p. 4)<sup>35</sup>.

Portanto, entende-se que *audiação* é a capacidade não só de ouvir internamente, mas também de compreender a sintaxe musical, ou seja, a relação hierárquica entre os sons. Gordon explica que a *audiação* deve fazer parte do desenvolvimento da literacia musical e argumenta que “A audiação está para a notação assim como o pensamento está para a palavra escrita” (Gordon, 2004, p. vi)<sup>36</sup>. Mainwaring (1951 b) já argumentava que o processo de aprendizagem da leitura musical deveria ser “sobrepuesto” ao processo de aprendizagem do tocar de ouvido, para que então ocorresse a relação triangular: som-ação (ouvir internamente e tocar), símbolo-som (ler e ouvir internamente) e símbolo-ação (ler e tocar). Sua análise sugere que alguns problemas musicais estão associados à negligência de dois *links* que compõem o triângulo. Ele explica que muitos alunos,

... embora aptos a tocar um instrumento, geralmente o piano, com considerável competência, e ler no instrumento com clareza, realizando com precisão mesmo algo trabalhoso, encontram grande dificuldade nas formas mais simples de improvisação ou em escrever simples passagens de memória ou ditado. Duas das três relações as quais têm sido sugeridas como necessárias para o desenvolvimento da musicalidade, em geral, têm sido negligenciadas nas experiências destes alunos: a relação som-ação e a relação som-símbolo (Mainwaring, 1951 b, p. 204)<sup>37</sup>.

As duas relações descritas por Mainwaring (1951 b), som-ação e símbolo-som estão associadas a um modelo teórico de representações mentais na performance musical proposto por Lehmann e Ericsson (1997, p. 547). O modelo triangular dos autores descreve três tipos de representações mentais, que correspondem a (1) *representação do som imaginado*, (2) *representação da produção* e (3)

---

<sup>35</sup> Audiation is the process of assimilating and comprehending (not simply rehearing) music we have just heard performed or have heard performed sometime in the past. We also audiate when we assimilate and comprehend in our minds music we may or may not have heard, but are reading in notation or composing or improvising (Gordon, 2007, p. 4).

<sup>36</sup> “Audiation is to notation what thought is to the written word” (Gordon, 2004, p. vi).

<sup>37</sup> ... though able to play an instrument, usually a piano, with considerable skill, and to read instrumentally with fair, if somewhat laborious, accuracy, find great difficulty in the simplest forms of improvisation or in writing simple passages from memory or dictation. Two of the three relations which have been suggested as necessary in a generally developing musicianship have, in the experience of such students, been neglected: the sound-action relation and the sound-symbol relation (Mainwaring, 1951 b, p. 204).



*representação no ato da performance*<sup>38</sup>. Posteriormente, Woody (1999, 2003, 2010) renomeou estas representações mentais da seguinte forma: “*imagem interna do som*, criando uma representação do que a música deveria soar; *produção motora*, gerando os movimentos físicos e habilidades motoras finas requeridas; e *auto-monitoramento*, ouvindo com precisão sua própria performance da música” (Woody e Lehmann, 2010, p. 102)<sup>39</sup>. Portanto, dois destes três tipos de representações mentais descritos pelos autores estão associados a duas relações descritas no modelo triangular de Mainwaring: *imagem interna do som* seria um tipo de representação mental que ocorre na relação *símbolo-som*, e *produção motora* estaria associado à relação *som-ação*. Portanto, entendo que tocar de ouvido seria uma forma de desenvolver estes dois tipos de representações mentais: *imagem interna* ou imagem mental do som, que seria a capacidade de ouvir internamente e compreender aquilo que se ouve (capacidade de *think in sound*), e *produção motora* ou ação motora, que seria a capacidade de reproduzir mecanicamente no instrumento a imagem interna do som.

Uszler et al. (2000), no livro sobre pedagogia do piano intitulado *The Well-Tempered Keyboard Teacher*, também desenvolveram um modelo teórico que descreve os estádios da aprendizagem conceptual. Para estes autores, a aprendizagem dos conceitos inicia através da discriminação, ou seja, em perceber a diferença entre dois elementos. Para que a compreensão dos conceitos seja concreta, é necessário que o aluno tenha uma experiência física. Assim, argumentam que quanto mais experiências sensoriais forem aplicadas nos processos de aquisição dos conceitos, mais rapidamente eles serão armazenados e lembrados. Os autores entendem que as experiências concretas têm um papel importante em qualquer processo natural de aprendizagem, como ocorre nas fases de desenvolvimento das crianças, e que a ordem destes processos (vivenciar antes da compreensão dos conceitos) também deve ser mantida no ensino-aprendizagem

---

<sup>38</sup> (1) goal representation, (2) production representation e (3) representation of the current performance.

<sup>39</sup> “*goal imaging*, creating a representation of what the music should sound like; *motor production*, generating the physical movements and fine motor skills required; and *self-monitoring*, accurately hearing one’s own performance of the music” (Woody e Lehmann, 2010, p. 102).

de adultos.

A matéria antes do símbolo, a experiência antes da definição: este é o percurso natural. Mesmo os adultos, que estão acostumados a lidar com definições conceptuais e, às vezes, se sentem mais confortáveis falando sobre algo que fazendo, aprendem mais rapidamente e com segurança quando trabalham a partir da experiência para o símbolo (Uszler et al., 2000, p. 245)<sup>40</sup>.

Estes autores explicam que a aprendizagem através da informação verbal se torna mais concreta quando o aluno já possui um conjunto de experiências armazenadas para serem acessadas em um processo cognitivo mais avançado, que seria a fase de aprendizagem conceptual. Portanto, argumentam que a percepção auditiva e física deve ser combinada com a aprendizagem conceptual para que depois a interação dessas duas formas de aprendizagem possa resultar na performance do texto musical. Considerando que os processos de aprendizagem devem partir sempre da experiência, os autores entendem que os estádios de aprendizagem conceptual ocorrem da seguinte forma, descrita na Tabela 2.1.

**Tabela 2.1** Estádios de aprendizagem de um conceito (adaptado de Uszler et al., 2000, p. 246)

APRENDIZAGEM DE UM CONCEITO		
Estádios de aprendizagem de um conceito	Papel do professor	Papel do aluno
Experiência	Estimula a experiência, ou promove uma situação de aprendizagem para causar a experiência.	Algo – um som, padrão rítmico, ou escala – é experimentado.
Definição	Fornece o nome ou definição, ou escolhe uma ferramenta de ensino que faz isso.	Um <i>nome</i> é dado à experiência, ou uma definição que explique uma relação ou procedimento que envolva a experiência.
Internalização	Mostra como este novo conceito se compara e contrasta com os já	A experiência é internalizada e

<sup>40</sup> The thing before the sign, the experience before the definition: that is the natural learning route. Even adults, who are accustomed to dealing with conceptual definitions and are sometimes more comfortable talking about a thing than doing it, learn more quickly and securely when working from the experience to the symbol” (Uszler et al., 2000, p. 245).

	estabelecidos.	comparada/contrastada com experiências similares.
Reforço	Fornece sugestões externas ocasionais e organiza atividades em que o aluno continua a usar o conceito recém-definido.	O conceito é “praticado” utilizando-o em diferentes contextos e avaliado pelo sistema interno de auto-avaliação
Domínio	Fora da situação	O conceito é aprendido; o indivíduo já não precisa se referir ao sistema interno de auto-avaliação na aplicação do conceito definido.

Embora haja fortes argumentos a favor da premissa de que as experiências devem preceder os conceitos, quer seja para coordenar e criar conexões entre os sistemas auditivo e motor (Kochetvitsky, 1967; McPherson and Gabrielsson, 2002), quer seja para o desenvolvimento de um amplo vocabulário tonal e rítmico (Gordon 1984, 2004, 2007), no ensino de música erudita ainda é comum que os conteúdos teóricos sejam ensinados de forma conceptual, sem ligação direta com a aprendizagem prática. E mesmo em não se tratando de iniciantes em música, ressalto este aspecto como importante em qualquer etapa de desenvolvimento, no qual a percepção musical e as experiências sensoriais e motoras de execução instrumental estejam sempre associadas aos processos de aquisição dos conceitos teóricos. Por esta razão, argumento que em qualquer fase de desenvolvimento musical, quer seja na disciplina de Formação Musical nos Conservatórios, quer seja na disciplina de Piano Funcional nos cursos superiores de música, é possível desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem através da qual os alunos possam aprender música primeiramente através da prática e, em seguida, associarem ao conhecimento teórico. Antes, é preciso que se tenha consciência sobre a existência das dicotomias em música para que se proponham abordagens de ensino-aprendizagem cada vez mais integradas e menos compartimentalizadas.

## 2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O TERMO “LITERACIA MUSICAL”

Em alguns contextos de Educação Musical, a concepção de literacia musical está relacionada à capacidade de usar e compreender a notação musical convencional (Barret, 2003). Como exemplo desta concepção, posso mencionar os próprios proponentes da linha *from sound to symbol* (Gordon, 2004; Kochevsky, 1967; Mainwaring, 1951 a, 1951 b; Mcpherson e Gabrielsson, 2002; Schleuter, 1997; Sloboda, 1978; Suzuki, 1983; Woody, 2012), que mesmo tendo uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento da literacia musical e defendendo um equilíbrio entre aprendizagem auditiva e notacional, comumente têm empregado o termo ‘literacia musical’ para se referirem a um processo que envolve a música que é feita com partitura. Segundo Barret (2003, p. 42), esta ênfase na notação musical vem de uma tradição da musicologia ocidental de análise musical com base na partitura, cujo trabalho musical é definido por ela e refere-se a ela. Este pensamento ocidental de que a notação é a própria música, de certa forma, exclui toda a música que é feita com base na tradição oral (Barret, 2003; Lilliestam, 1996). E mesmo a própria notação musical não é suficiente para definir o trabalho musical, pois “Ela sempre deve ser decodificada por um leitor informado que traz sua própria experiência para dar vida a ela. E esta experiência é um produto de uma tradição oral paralela” (Randell apud Barret, 2003)<sup>41</sup>.

O sistema de ensino clássico ocidental que se tem desenvolvido em muitas escolas públicas e privadas tende a focar em leitura musical, competências instrumentais, repertório, teoria, análise, performance, interpretação e outros aspectos. Durante os séculos passados, a sequência e o balanço destas competências foram se modificando e, gradualmente, tem havido maior ênfase em performance musical, aprendizagem conceptual e desenvolvimento da musicalidade através de atividades performativas criativas, composição, improvisação e ênfase na aprendizagem através da escuta e do corpo. Estas mudanças, em grande parte,

---

<sup>41</sup> “It must always be decoded by an informed reader who brings to bear on it his or her own experience. And that experience is a product of a parallel oral tradition” (Randell apud Barret, 2003).

ocorreram pela influência de pedagogias como as de Dalcroze, Orff, Kodály e pelo pensamento de autores como Swanwick, Reimer, Payntner, Small e Elliot (Schippers, 2010, p. 62-63). No entanto, o ensino formal de instrumento ainda é fortemente sustentado pelas competências teóricas.

O musicólogo Lilliestam (1996) argumenta que a forma como nós ouvimos e pensamos sobre música emana da ‘arte musical’ com base na notação musical ou ‘música clássica ocidental’. De acordo com o autor, há uma noção comum de que conhecimento musical significa leitura musical e domínio da teoria da música tradicional ocidental. Porém, ele argumenta que a fala e o canto antecedem a escrita e a notação, ou seja, da mesma forma que nós podemos falar sem termos domínio da escrita ou da gramática, nós podemos cantar e fazer música sem estarmos aptos a ler e escrever a notação musical ou sabermos a teoria musical.

É inegável que o domínio do código musical escrito é fundamental no âmbito da música erudita ocidental, mas o que uma série de autores argumenta é que a literacia musical não pode ser entendida somente com base nele. Numa perspectiva mais global sobre literacia musical, entende-se que ser literado não é apenas dominar os códigos escritos, mas antes, “... é ser competente para participar em certa forma de discurso, quer a pessoa saiba ler e escrever quer não” (Olson e Astinton apud Barret, 2003, p. 21)<sup>42</sup>. Nesse sentido, a literacia musical seria o domínio em si do material musical, independentemente se a manipulação deste material contempla qualquer tipo de notação musical ou conhecimento teórico. Esta visão se faz presente na posição adotada pela ISME (*International Society of Music Education*) no documento *Policy on Musics of World’s Cultures* que, segundo Schippers (2010, p. 63) estabelece primeiramente que “A música deve ser estudada e pode ser compreendida como um sistema de som e de processos sonoros, como um conjunto de padrões de comportamento e como um sistema de idéias e conceitos”<sup>43</sup>. Nessa perspectiva, há diversas formas de se desenvolver a

---

<sup>42</sup> “... is to be competent to participate in a certain form of discourse, whether one can read or write or not” (Olson e Astinton apud Barret, 2003, p. 21).

<sup>43</sup> “A music should be studied and may be understood as a system of sound and of audible processes, as a set of behaviour patterns, and as a system of ideas and concepts”.

literacia musical cujo objetivo central seria o domínio do idioma chamado música. Esta concepção da literacia contemplaria as práticas musicais de qualquer cultura em qualquer parte do mundo.

A partir de um levantamento das publicações acerca do tema ‘literacia musical’, Kim (2014, p. 13-14) identificou três concepções nas definições implícitas do termo:

1. A definição tradicional do termo, na qual se entende que a literacia musical está relacionada com a “habilidade de ler e escrever” a notação musical (esta definição está presente na maior parte da revisão bibliográfica feita pelo autor);
2. Um discurso conflitante entre dois grupos de educadores musicais em termos de validade de métodos de ensino, sendo que um grupo acredita que o treino auditivo deveria ser ensinado antes da leitura e da escrita da notação musical enquanto o outro grupo argumenta que estas competências deveriam ser desenvolvidas ao mesmo tempo; para ambos, o conceito de literacia é similar à definição tradicional;
3. A visão de literacia como multimodal, na qual se entende que os discursos e práticas musicais devem estar sempre associados às práticas da comunidade e argumenta-se que o ‘texto musical’ que será interpretado e para o qual se dará significado não precisa ser necessariamente a notação musical (esta visão está presente em um terço da bibliografia consultada pelo autor).

Kim (2014) defende a terceira visão sobre literacia musical, a multimodal, e argumenta que

...a literacia não deve ser vista apenas como linguagem baseada na leitura, escrita e fala, uma vez que a maioria das disciplinas têm características multimodais (por exemplo, diagramas em ciência, imagens visuais em arte, e sons em música). Em vez disso, a literacia deve incorporar um escopo mais amplo das práticas multimodais de literacia a depender das disciplinas específicas (Kim, 2014, p. 1-

2)<sup>44</sup>.

Para este autor, a música pode ser ensinada de outras formas para além da notação musical como, por exemplo, através do corpo (gestos e movimentos) e através dos sons. Seguindo esta corrente de pensamento, a questão que se deve resolver no âmbito da Educação Musical formal não é apenas o reconhecimento das práticas musicais de tradição oral -- que acontecem entre um guru indiano e seu aprendiz, por exemplo -- como sendo formas de desenvolvimento da literacia musical, mas antes, discutir se a supervalorização da notação musical no ensino formal de música não interfere na nossa percepção de aspectos que estão implícitos no próprio fazer musical, como o *swing* no jazz, no samba e na bossa nova, o *feel* no rock e no pop ou a ‘transcendência’<sup>45</sup> na música clássica. Em relação a este último, refiro-me a um fenómeno que está implícito na frase do violinista Louis Krasner, certa vez, dita a um aluno e ouvida por Bamberger: “Esqueça as notas e toque a música” (Krasner apud Bamberger, 1996, p. 35)<sup>46</sup>.

Se concebermos as práticas musicais que não estão relacionadas ao domínio da leitura e da escrita musical como sendo formas de literacia, deveremos entender quais domínios consideramos importantes nos processos de aprendizagem musical. Schippers (2010) descreve cinco domínios que emergem da aprendizagem musical e são comuns entre as culturas nos diversos sistemas de transmissão musical: “(1) competências técnicas (instrumental e vocal), (2) prática de repertório e performance, (2) teoria (explícita ou implícita), (4) criatividade e expressão, e (5) cultura e valores” (Schippers, 2010, p. 65). O autor argumenta que nem todos os domínios são igualmente importantes em todas as tradições musicais e que o balanço e a interação entre eles dependem de factores internos da própria cultura e externos, como a posição da arte na sociedade e a história e seus métodos de transmissão.

---

<sup>44</sup> ...literacy should not be viewed only as language-based reading, writing and speaking, since most disciplines have multimodal characteristics (e.g., diagrams in science, visual images in art, and sounds in music). Rather, literacy should incorporate a broader scope of the multimodal literacy practices dependent upon the particular disciplines (Kim, 2014, p. 1-2).

<sup>45</sup> No sentido fenomenológico da palavra, ou seja, transcender a nossa própria consciência sobre a obra e partir para uma nova dimensão que está para além da própria notação musical.

<sup>46</sup> “Forget about the notes and play the music” (Krasner apud Bamberger, 1996, p. 35).

Segundo Schippers (2010, p. 68), as teorias musicais podem ser *explícitas* ou *implícitas*: *explícitas* quando servem de base para a criação e a performance de um determinado estilo musical e um período específico (como na música clássica ocidental, por exemplo), e *implícitas* quando seus critérios foram estabelecidos, porém, nunca formulados. E mesmo quando parte do conhecimento musical é explícito, temos que reconhecer que a componente tácita está indissociada deste conhecimento. A expressão musical na performance pianística, por exemplo, pode ser definida como um conjunto de elementos que utilizamos para este fim como uso do pedal, variações de timbres, dinâmicas e articulações, e flexibilidade agógica. Mas a combinação desses elementos e a forma exata como eles são regulados em cada obra, de cada compositor e estilo específicos, é refinada essencialmente através do conhecimento tácito. No caso da música clássica ocidental, a notação musical é uma componente de ampla compreensão musical e nós a utilizamos como forma de decodificar a música escrita por outra pessoa (como forma de registo) ou codificar a música que nós mesmos escrevemos (registamos). No entanto, decodificar os nomes das notas na pauta no ato da leitura musical, por exemplo, não implica na sua verdadeira compreensão. No âmbito da música clássica ocidental, ter o domínio da leitura e da escrita musical não implica em ser literado musicalmente. Este facto é observado por Haydon (1996) quando esclarece que

Há muitos alunos de teclado do curso superior que já estudam Sonatas de Beethoven, Concertos de Liszt, ou Estudos de Chopin, mas ainda não conseguem harmonizar uma simples melodia utilizando tríades básicas, executando progressões de acordes básicos em qualquer tonalidade seguindo boas regras de condução de vozes, ou transpor um simples acompanhamento para outra tonalidade. Enquanto a habilidade de tocar um repertório avançado pode ser impressionante, o domínio de competências ao teclado irá desenvolver um processo muito mais rápido e fácil, e muito provavelmente torná-lo um músico mais preparado para o mercado. Este tipo de músico estará muito mais equipado para se adaptar rapidamente a uma dada situação e, muitas vezes, esta é a maneira como o mundo da música realmente funciona (Haydon, 1996, p. 423-424)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> There are many keyboard majors who are already studying Beethoven Sonatas, Liszt Concertos, or Chopin Etudes, but yet cannot harmonize a simple melody using basic tertian harmony, execute basic chord progressions in any key following good rules of voicing, or transpose a simple accompaniment to another key. While the ability to play advanced repertoire can be impressive, the



O mesmo problema é analisado por Rodrigues (2011). A autora argumenta que

Alguns ensinamentos têm-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal. Concretizando: no mundo dos músicos da chamada música erudita nem sempre há a flexibilidade para, por exemplo, "tocar de ouvido", harmonizar, transpor, "tocar a la Mozart, ou Chopin, ou outro", para acompanhar uma melodia conhecida que alguém vai cantando, para improvisar, para se integrar com facilidade em músicas com uma fluência rítmica diferente da estritamente convencional, etc. São imensos os casos de excelentes intérpretes - e não só - que, não obstante o elevado nível artístico do seu desempenho musical, têm grandes limitações nas situações apontadas. Deveríamos perguntar-nos porquê (Rodrigues, 2001, p. 2).

Os problemas apontados pelos autores reforçam a minha percepção como professora de instrumento de que, muitas vezes, os alunos não conseguem transpor para uma aula prática de instrumento aquilo que aprenderam numa aula de teoria. Esta análise nos sugere pensar que o domínio prático do instrumento e o avanço do repertório não são uma garantia de que os alunos estão de facto aprendendo a contextualizar e dar sentido aos conteúdos musicais. Por esta razão é que há que se compreender o que significa desenvolver a literacia com notação musical.

## 2.3 LITERACIA COM NOTAÇÃO MUSICAL

Quando a literacia musical engloba a notação musical, é preciso muito mais que decodificá-la para ser lido. Assim, a audição passa a ser a base para a compreensão musical. Gordon (2004, p. vi) argumenta que “A notação é encontrada no papel e não a música. A literacia musical, que inclui a audição da intenção musical encapsulada na notação, reside na mente”<sup>48</sup>. O autor define a audição da notação musical como ‘audição notacional’ e explica que “Se você é

---

mastery of keyboard skills will develop a much quicker and easier process, and very likely make a musician more marketable. This kind of musician will be much more equipped to adapt quickly to a given situation which is often the way the real music world works (Haydon, 1996, p. 423-424).

<sup>48</sup> “Notation, no music, is found on paper. Music literacy, which includes the audiation of the musical intent encapsulated in the notation, resides in the mind”.

capaz de ouvir o som musical e de dar significado contextual ao que você vê na notação musical antes de executá-la, antes de alguém executá-la, ou quando você escrevê-la, você está se engajando na audiação notacional” (Gordon, 2004, p. 5)<sup>49</sup>. Nesse processo, é como se a audiação fosse a “janela” pela qual nós vemos, mas a notação não seria a paisagem em si, a paisagem é o que vemos para além dela. Portanto, um músico só é capaz de audiar quando ele traz significado musical à notação. Audiar significa ouvir internamente com a compreensão da sintaxe musical na ausência física do som. A notação musical é um conjunto de símbolos que serve para representar os sons musicais. A organização dos sons é que dá origem à sintaxe musical e a audiação seria uma forma de endentermos o fluxo da música, ou seja, como os *conteúdos* estão expostos num *contexto*. Segundo Gordon (2004, p. 7), “Na música, são padrões individuais - tonais, rítmicos, melódicos e / ou harmônicos - que são o conteúdo, e o significado desses padrões quando ligados em uma frase ou parte [da música] representa o contexto”<sup>50</sup>. Para o autor, na educação musical é muito comum que os conteúdos sejam enfatizados e o contexto negligenciado. Para que os conteúdos sejam entendidos em contexto, é preciso que um conjunto de notas individuais seja audiado como um padrão e, assim, os conjuntos de padrões formarão a base de organização do contexto.

Gordon (2004, p. 9) argumenta que existe uma falsa concepção de que a leitura da notação musical é um processo que deve ser ensinado diretamente ao cérebro, como uma atividade intelectual. O autor explica que o cérebro guarda as informações que foram enviadas pelo sistema nervoso central, mas para que se desenvolva a compreensão, as informações precisam ser adquiridas através dos sentidos. “Para que o cérebro compreenda o ritmo, [por exemplo] o corpo o experiencia através do movimento e então transmite informação relevante ao cérebro” (Gordon, 2004, p. 10). No caso do ritmo, depois que uma pessoa

---

<sup>49</sup> “If you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it, before someone else performs it, or as you write it, you are engaging in notational audiation” (Gordon, 2004, p. 5).

<sup>50</sup> “In music, it is individual patterns – tonal, rhythm, melodic, and/or harmonic – that are the content, and the meaning of those patterns when strung together into a phrase or part represents context”.

compreendeu a informação e desenvolveu a audiação, ela poderá audiar o movimento sem necessariamente estar se movendo. O mesmo se aplica aos aspectos tonais da música, para os quais a experiência do canto é fundamental no desenvolvimento da audiação. Portanto, Gordon (2004) entende que

O movimento e o canto são indispensáveis para uma ampla compreensão da melodia. A interação auditiva/oral da audição e do canto propicia a audiação tonal, e a interação auditiva/física da audição e do movimento propicia a audiação rítmica (Gordon, 2004, p. 10)<sup>51</sup>.

Relativamente à audiação tonal, o autor esclarece que um conteúdo (padrão tonal) nunca deve ser ensinado fora de contexto (tonalidade), pois um padrão tonal não tem nenhum significado fora do seu contexto tonal. Da mesma forma, a métrica (contexto) é essencial para a compreensão dos padrões rítmicos (conteúdo). Assim, um mesmo padrão rítmico pode ter significados diferentes em métricas diferentes.

Segundo Bamberger (1996, p. 42), os tipos de elementos e relações musicais que nós percebemos são entidades altamente agrupadas em nível estrutural como motivos e frases. Intuitivamente, quando nós começamos a ouvir uma música, nós focamos a nossa atenção nestas unidades de percepção e, assim, ouvir cada nota individualmente requer um maior esforço. Partindo deste ponto, penso que se intuitivamente no momento da audição nós tendemos a agrupar os elementos musicais como unidades de percepção (*chunks*), é importante que estas unidades sejam descritas pelo ouvinte (oralmente ou por representação gráfica) como forma de expressar aquilo que foi percebido e que também sejam trabalhadas através dos sentidos para que sejam de facto compreendidas (através do canto, do movimento e da prática instrumental). A partir de então, estas unidades estruturais poderiam ser associadas à notação musical convencional. Neste processo, a aprendizagem musical parte sempre da percepção.

---

<sup>51</sup> Singing and movement are indispensable for an extensive understanding of melody. The aural/oral interaction of listening and singing brings about tonal audiation, and the aural/physical interaction of listening and moving brings about rhythm audiation (Gordon, 2004, p. 10).

No que se refere ao ensino-aprendizagem do piano, o reconhecimento de padrões através da análise da partitura e a compreensão musical fora do instrumento e através dos sentidos (canto e movimento) é recomendada por diversos pedagogos. Montandon (1995), referindo-se aos métodos de Pace, Verhaalen e Gonçalves, observa que

A análise precedendo a execução é solicitada por todos. Pace e Verhaalen recomendam a simulação dos elementos constituintes da peça como melodia, grupos rítmicos, dinâmica, através da voz e [do] corpo. Gonçalves enfatiza a descrição oral dos elementos da peça e a abstração de grupos rítmicos para sua preparação antes de recolocá-la no contexto para executar no instrumento (Montandon, 1995, p.147).

Como analisa a autora, nos três métodos mencionados, para os exercícios de leitura musical é sugerida uma *leitura prévia*, definida por Ramos (2005) como um procedimento que é “... sustentado por experiências musicais sem partitura, [e] caracteriza-se pela análise visual do texto musical, o qual possibilita uma escuta internalizada da partitura” (Ramos, 2005, p xii). Na concepção da autora, a *leitura prévia* deve partir de atividades sem o recurso da notação musical, que incluam a audição, o tocar por imitação, a improvisação e a composição e, posteriormente, a análise do texto musical.

Ainda que haja diferenças nos tipos de abordagens de iniciação instrumental ou de formação musical, considero importante que os elementos e conceitos sejam sempre trabalhados em contexto musical. Pedroso (2004), ao refletir sobre os objetivos e o papel da disciplina de Formação Musical no contexto dos cursos básico e complementar do ensino especializado de música em Portugal, argumenta que um dos seus aspectos centrais “... é a educação do ouvido, isto é, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritos” (Pedroso, 2004, p. 8). A autora questiona sobre um “treino auditivo muitas vezes redutor” com “exercícios vazios” e fora de contexto e considera fundamental ter como recurso a música “real”. Assim, esclarece que “... o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pinheiro apud Pedroso, 2004, p. 8).

Covington e Lord (1994), partindo de uma visão epistemológica acerca da disciplina de treinamento auditivo e dos seus procedimentos, também partilham deste mesmo pensamento de que a aprendizagem deve partir da própria música. Os autores analisam que, muitas vezes, na disciplina de treinamento auditivo parece não haver a preocupação de que os conteúdos musicais tenham uma função direta na formação profissional dos músicos.

Os alunos, por exemplo, encontram pelo menos três problemas endêmicos. Em primeiro lugar, o treinamento que recebem não parece corresponder ao que eles vão fazer como profissionais. Geralmente, há uma ênfase em eventos musicais isolados de seu contexto natural, juntamente com respostas de lápis e papel. Os alunos frequentemente não conseguem ver como essa metodologia os prepara para o mundo de experiência contextualmente baseada em que eles funcionarão como músicos profissionais. Em segundo lugar, geralmente há um foco nos aspectos musicais de altura e ritmo ocasionando na exclusão virtual dos outros. No entanto, o que torna uma passagem musical depende fortemente de factores além da altura e do ritmo - dinâmica, articulação, timbre, registro, textura - aspectos para os quais uma consciência aguçada é crítica [fundamental] para os executantes, regentes e compositores. E terceiro, é difícil para os alunos descobrir uma conexão direta com outros aspectos do currículo de música em si, particularmente em relação à performance solo e à performance em conjunto (Covington e Lord, 1994, p.159)<sup>52</sup>.

Ao invés de um sistema de avaliação quantitativo com resultados numéricos e uma pedagogia tradicional centrada na aprendizagem de elementos fora de contexto, os autores propõem uma abordagem construtivista, na qual aprender não se resume em receber e decodificar a informação, mas numa aprendizagem significativa. Para eles, “A aprendizagem que é significativa deve ser de utilidade para o aluno quando as diferentes situações são encontradas” (Covington e Lord, 1994, p. 165)<sup>53</sup>. Neste processo, o papel da experiência adquirida anteriormente pelo aluno também é

---

<sup>52</sup> Students, for example, find at least three endemic problems. First, the training they receive does not seem to match what they will do as professionals. There is usually an emphasis on musical events isolated from their natural context, together with pencil-and-paper responses. Students frequently fail to see how this methodology prepares them for the world of contextually based experience in which they will function as professional musicians. Second, there is usually a focus on the musical aspects of pitch and rhythm to the virtual exclusion of others. Yet what makes a passage musical depends heavily on factors beyond pitch and rhythm - dynamics, articulation, timbre, register, texture-aspects for which a keen awareness is critical for performers, conductors, and composers. And third, a direct connection to other aspects of the music curriculum itself is difficult for students to discover, particularly relating to solo performance and ensemble work (Covington e Lord, 1994, p. 159).

<sup>53</sup> “Learning which is significant must be usable by the learner as different situations are encountered” (Covington e Lord, 1994, p. 165).

importante. Os autores reforçam a premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem não ocorre em um vácuo e que a nova informação é sempre integrada àquela já existente.

Assim, o objetivo de desenvolver a base de conhecimentos de um aluno deve depender menos do *produto* final - esse conjunto inteiramente integrado de esquemas pré-empacotados - do que do *processo* de *aplicação* de conhecimentos pré-existentes em situações novas (Covington e Lord, 1994, p.165)<sup>54</sup>.

No caso da disciplina de Piano Funcional o aluno já traz consigo a sua experiência prévia no instrumento principal e os conceitos e experiências musicais adquiridas em outras disciplinas do curso de música. No contexto desta disciplina os conteúdos podem ser trabalhados com e sem a notação musical através do piano, que favorece a aprendizagem musical por ser um instrumento harmônico, pelo seu aspecto visual (topografia), extensão e diversos recursos sonoros. Na disciplina de Piano Funcional um mesmo conteúdo normalmente é trabalhado em diversas atividades diferentes como leitura, tocar de ouvido, improvisação, harmonização e transposição. Assim, a funcionalidade de um determinado conteúdo pode ser trabalhada em diferentes contextos musicais e a aplicação prática dos conceitos teóricos no instrumento facilita para que o aluno tenha uma aprendizagem mais significativa. Para o desenvolvimento da audição, no trabalho auditivo podem ser incluídos o tocar de ouvido, a improvisação, a harmonização e o solfejo sem partitura, atividades que auxiliam no desenvolvimento da imagem interna dos sons com a compreensão musical. As experiências musicais sem notação musical podem depois ser recontextualizadas na partitura. Por fim, acredito que o desenvolvimento da literacia com notação musical deva ter como objetivo central a compreensão musical em si e o domínio do próprio fazer musical, concebendo o recurso da notação musical não como um fim, mas como um meio.

---

<sup>54</sup> “Thus the goal for developing a learner’s knowledge base should rely less on the final *product* – that fully integrated set of prepackaged schemas – than on the *process* of *applying* preexistent knowledge in new situations” (Covington e Lord, 1994, p. 165).

## CAPÍTULO 3 | PIANO FUNCIONAL

### 3.1 O PIANO FUNCIONAL NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Muitos educadores musicais concordam que o Piano Funcional é indispensável para todos os músicos, não somente para pianistas, e que as aulas de piano deveriam constituir uma componente básica curricular em qualquer programa de música, independentemente do campo de estudo (Bastien, 1973, p. 315). As competências desenvolvidas no piano são consideradas uma parte importante da formação de um aluno de graduação em Educação Musical (Christensen, 2000, p. 1). O Piano Funcional é uma disciplina prática que permite ao futuro educador musical utilizar o teclado/piano como uma ferramenta funcional de ensino e, comumente, é trabalhada em grupo para alunos que o têm como um segundo instrumento. A abordagem de piano em grupo, quando adotada na disciplina de Piano Funcional, oferece ao professor a oportunidade de economizar tempo por atender a um grupo de alunos na explanação de conceitos, além de trabalhar um currículo musical abrangente (Fischer, 2010, p. 8). As aulas em grupo, que têm por objetivo desenvolver competências funcionais ao piano, fazem parte do currículo de diversas universidades pelo mundo (Orlandi, 2009; Young, 2010). Segundo Fischer (2010, p.9), este é um ambiente ideal para se trabalharem competências funcionais como harmonização, transposição, improvisação, leitura à primeira vista, teoria musical e treinamento auditivo. Diferentemente de uma aula individual, na situação de grupo o professor pode preparar jogos e atividades criativas que estimulem a interação dos alunos e, ao mesmo tempo, trabalhem as competências funcionais.

A primeira função de um programa de piano para alunos que o têm como um segundo instrumento no curso de Música deve ser o desenvolvimento das competências funcionais, pois habilidades como ler à primeira vista, harmonizar, transpor e improvisar são comumente requeridas por regentes de corais e professores de música, em geral. Considero o tocar de ouvido uma prática essencial para o futuro educador musical que irá atuar nas escolas de ensino

fundamental e médio, não somente para que esteja apto a trabalhar com crianças e adolescentes um repertório<sup>55</sup> que seja familiar e de interesse deles, mas principalmente como forma de aguçar a audição, desenvolver diversos aspectos da musicalidade e ampliar o nível de compreensão musical.

O programa de piano funcional também pode unificar outras áreas do curso superior de música como, por exemplo, relacionar a harmonia ao teclado às aulas de teoria musical e a literatura do piano às aulas de história da música (Bastien, 1973, p. 315). Estas aulas têm, portanto, o objetivo de aprofundar os conhecimentos musicais e fazer com que o aluno tenha uma experiência prática daquilo que aprende em termos teóricos e conceituais. Assim, é preciso que esteja claro para o professor que o objetivo da disciplina não é formar pianistas, e sim, músicos mais completos e preparados em relação às exigências do mercado de trabalho. O Piano Funcional passa a servir como uma espécie de laboratório onde várias componentes são trabalhadas conjuntamente com base em um curriculum musical abrangente, no intuito de agregar e solidificar diversas experiências musicais que são vivenciadas pelos alunos em outras disciplinas e fora do contexto da Universidade.

As competências a serem trabalhadas no Piano Funcional podem variar de acordo com os objetivos do professor e do curso. O material didático neste campo também varia em relação à seleção de competências a serem trabalhadas. Alguns métodos não apresentam, por exemplo, o exercício de redução de partituras porque entendem que esta função não é requerida por todos os músicos. Outros já apresentam, por exemplo, exercícios rítmicos que normalmente são trabalhados nas aulas de percepção para serem executados fora do piano. Alguns autores argumentam que diferentes áreas requerem diferentes competências (Bastien, 1973; Kasap, 1999; Orlandi, 2009) e que, portanto, cada programa deveria ser elaborado de acordo com o grupo de alunos específico. Orlandi (2009, p. 63) apresenta uma lista ampla de aspectos e competências a serem trabalhadas no

---

<sup>55</sup> O uso de cifras também pode ser um recurso utilizado pelo professor, mas é muito comum haver erros nas cifras que são disponibilizadas na internet. Assim, penso que praticar o tocar de ouvido também pode ser uma forma de garantir a qualidade do trabalho que será desenvolvido nesse aspecto.



### Piano Funcional:

- Técnica
- Leitura à primeira vista
- Acompanhamento
- Harmonização
- Transposição
- Estudo de repertório
- Leitura e redução de partitura coral
- Redução de partitura instrumental
- Improvisação
- Tocar de ouvido
- Tocar canções folclóricas
- Musicalidade
- Audição crítica
- Competências de performance
- Execução de acordes
- Execução em conjunto
- Realização de baixo cifrado
- Modulação
- Memorização
- Análise musical
- Execução de duas ou mais partes de sistemas
- Execução de exercícios de aquecimento
- Cantar uma parte vocal enquanto toca outras partes
- Execução de jazz ao piano

Diversos estudos têm mostrado efetivamente quais competências são mais utilizadas por cada profissional de música em suas áreas (Bastien, 1973, p. 316; Orlandi, 2009, p. 47). Por isso é importante que o professor leve sempre em consideração o contexto no qual trabalha e o perfil dos alunos para elaborar o programa da disciplina. De acordo com Orlandi (2009, p. 48), a questão da

aplicação de técnica e repertório é controversa, uma vez que estes elementos nem sempre são considerados importantes pelos educadores musicais no contexto da disciplina. Por outro lado, alguns professores acreditam que a aprendizagem de outras competências musicais é dependente do desenvolvimento da técnica e da execução de repertório. Leitura à primeira vista, acompanhamento, harmonização de melodias, transposição e improvisação são comumente vistas como as competências funcionais mais importantes para todos os músicos.

Há muitos desafios a serem enfrentados na disciplina de Piano Funcional, dentre eles, a leitura em duas claves, a audição vertical da partitura (além da horizontal), o domínio técnico do instrumento, a motivação dos alunos para aprenderem um novo instrumento, a questão da disponibilidade do instrumento para estudo e a conscientização dos alunos sobre a importância desta disciplina para sua formação musical. Mediante os desafios e benefícios apresentados na presente discussão, argumenta-se que na determinação de prioridades e exigências para esta disciplina, também sejam considerados a história e a realidade de cada contexto.

### 3.2 HISTÓRIA DO PIANO EM GRUPO

O ensino de piano em grupo é um formato comumente utilizado para se trabalharem as competências funcionais e seu potencial tem sido reconhecido por professores de piano há pelo menos dois séculos. O ensino de piano em grupo teve origem na Europa, especificamente na cidade de Dublin, Irlanda, por volta de 1815, quando o músico alemão Johann Bernhard Logier iniciou as primeiras classes com seus alunos de piano (Fischer, 2010, p. 3; Young, 2010, p. 6). “Ele argumentava que a situação [em grupo] era ideal para a introdução de conceitos teóricos e sua subsequente aplicação no teclado. Assim, as aulas de piano em grupo e harmonia ao teclado nasceram” (Fischer, 2010, p. 3)<sup>56</sup>. Logier oferecia aulas em grupo para

---

<sup>56</sup> “He argued that the setting was ideal for the introduction of musical theoretical concepts and their subsequent application at the keyboard. Thus, group piano and keyboard harmony classes were born” (Fischer, 2010, p. 3).

todos os seus alunos, independentemente do nível de cada um. As aulas eram arranjadas de forma que os alunos que tivessem níveis semelhantes sentavam-se ao lado um do outro e trabalhavam juntos em um mesmo piano (Young, 2010, p. 6). Ele acreditava que o ensino em grupo beneficiava, sobretudo, os iniciantes, pois os alunos tinham a oportunidade de tocarem em conjunto, e assim desenvolverem um senso rítmico de continuidade e fluência na execução. Logier oferecia treinamento para professores de piano e o sucesso da sua escola atraía muitos professores dos Estados Unidos e de vários países da Europa que viajavam especificamente para receberem aulas dele e levarem o ensino em grupo para os seus países (Fischer, 2010, p. 3). Para esta finalidade, ele escreveu um método de piano em três volumes que ensinava tanto princípios de harmonia quanto repertório e muitos professores visitantes implementavam este método em suas aulas (Skroch apud Young, 2010, p. 7). Apesar das críticas publicadas na época, o formato de piano em grupo continuou a se espalhar nos Estados Unidos e é importante lembrar que famosos pianistas europeus do século XIX, como Franz Liszt, Frederic Chopin e Clara Schumann também ministravam aulas em grupo com seus alunos em formato de *master class*. Nota-se, portanto, que as tradições europeias claramente influenciaram a educação musical na América naquela época (Fischer, 2010, p. 3).

No final do século XIX, Calvin Cady, um educador musical considerado o pai do piano em grupo nos Estados Unidos, começava a defender a inclusão do ensino de piano em grupo nos currículos das escolas públicas dos Estados Unidos, pois acreditava no benefício do “espírito em grupo” presente nestas aulas. Para Cady, participar de aulas em grupo despertava nos alunos uma motivação que não estava presente em aulas individuais (Young, 2010, p. 8).

No início do século XX, os Estados Unidos já havia se tornado o líder mundial na fabricação de pianos e, conseqüentemente, era comum que muitos americanos tivessem o instrumento em casa. O piano passava então a ser incluído no currículo dos sistemas educacionais do país como forma de desenvolvimento cultural e artístico (Fischer, 2010, p. 3). Com a popularidade do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos, alguns cursos de treinamento para o professor começavam a emergir. Até 1930 as aulas eram designadas apenas para estudantes

do ensino fundamental e básico das escolas públicas (Young, 2010, p. 10), mas por volta de 1930, mais de 150 *colleges* e universidades já ofereciam cursos de pedagogia do piano (Fischer, 2010, p. 4). Desta forma, o treinamento de professores era acessível a educadores interessados na pedagogia do piano em grupo. Entre 1950 e 1960, vários programas de ensino superior de música passaram a ministrar a disciplina de piano em grupo para diferentes tipos de alunos iniciantes em piano: alunos de educação musical, alunos que não eram do curso de música e alunos adultos que praticavam por *hobby*. Estes programas seguiam a filosofia de que todo aluno de música deveria receber treinamento de piano, tendo-o como uma ferramenta de aprendizagem musical abrangente. “Portanto, estes cursos sequenciais tinham como objetivo educar os alunos com fundamentos e competências funcionais, como leitura à primeira vista, harmonização, transposição e leitura de partitura” (Fischer, 2010, p. 5)<sup>57</sup>.

Com o surgimento do piano eletrônico e do *piano lab*<sup>58</sup> o ensino-aprendizagem de piano em grupo sofreu um grande impacto (Fischer, 2010, p.5; Lyke, 1996, p. 417; Young, 2010, p. 11). A primeira universidade americana a instalar e implementar um laboratório de pianos digitais foi a *Ball State University*, em 1956, tornando-se modelo para vários programas de piano em grupo em universidades do país. Segundo Lyke (1996, p. 417), entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma explosão na pedagogia do piano nos programas de graduação, sobretudo, em nível de mestrado. Os programas passaram a dar maior ênfase nas aulas em grupo para adultos, principalmente, pelo impacto da criação dos laboratórios de piano digital. O surgimento da nova tecnologia demandou a criação de métodos de instrução e, conseqüentemente, um treinamento específico do professor de piano que agora haveria de lidar com o avanço da tecnologia. As aulas coletivas em pianos acústicos iam aos poucos sendo substituídas por aulas em laboratórios de piano eletrônico. As empresas de fabricação dos laboratórios digitais se tornaram envolvidas na educação desse professor, tanto quanto na publicação de material para o novo tipo

---

<sup>57</sup> “Therefore, these course sequences were intended to educate students with fundamental, functional keyboard skills such as sight-reading, harmonization, transposition and score reading” (Fischer, 2010, p. 5).

<sup>58</sup> Laboratório de piano em grupo.

de instrução. Outros recursos tecnológicos passaram a ser utilizados no ensino de piano em grupo, como os fones de ouvido e os consoles de som que permitem a comunicação entre cada aluno e o professor; o *visualizer*, uma ferramenta audiovisual interativa que permite aos alunos verem e ouvirem o que o professor realiza no piano; os sistemas MIDI, os teclados sensíveis e os softwares de música. Como resultado deste avanço tecnológico e das determinações das Associações Nacionais de Escolas de Música norte-americanas de que todos os alunos que se graduavam em música deveriam adquirir proficiência em piano, o ensino de piano em grupo cresceu consideravelmente (Fischer, 2010, p.5).

Com a proliferação do ensino de piano em grupo tanto nas classes em *colleges* e universidades quanto no ensino privado em estúdios, novos materiais didáticos e metodologias de ensino também estavam sendo desenvolvidas. Robert Pace foi um dos pedagogos que se destacou e revolucionou o ensino de piano em grupo pela criação de métodos que enfatizavam a aprendizagem dos fundamentos musicais numa abordagem multitonal, em que se trabalham diversas competências funcionais (leitura à primeira vista, improvisação, harmonização e outras) em todas as tonalidades. Pace também desenvolveu a ideia de musicalidade abrangente, “... um curriculum espiral e organizado que transfere de forma abrangente os fundamentos musicais altamente relacionados a conceitos e princípios” (Fischer, 2010, p.5)<sup>59</sup>. Assim como Robert Pace, na segunda metade do século XX, vários outros pedagogos se destacaram através dos seus métodos de ensino e abordagens, dentre eles, James Bastien, James Lyke, Guy Duckworth, Frances Clark, Louise Bianchi, E. L. Lancaster e Martha Hilley<sup>60</sup>. Paralelamente, houve um crescimento significativo de publicações nesta área, cujo tópico veio sendo cada vez mais abordado em quatro importantes periódicos: *American Music Teacher*, *Piano Quarterly*, *Keyboard Companion* e *Clavier*. Mais, acrescenta-se o crescente interesse pelo ensino em grupo nos fóruns e conferências internacionais

---

<sup>59</sup> “... a sequentially organized and spiral curriculum that transfers broad music fundamentals to highly related concepts and principles” (Fischer, 2010, p.5).

<sup>60</sup> A maioria destes professores recomenda que o ensino de piano para crianças seja alternado entre aulas individuais e em grupo.

promovidos pela área de Pedagogia do Piano<sup>61</sup>, sobretudo, pelo reconhecimento da sua eficácia.

### 3.3 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO

O modelo de ensino instrumental em grupo tem sido reconhecido pelos educadores como um formato viável e eficaz na formação musical e instrumental. Em 1982, na conferência realizada em Bristol, Inglaterra, a ISME (*Internacional Society of Music Education*) assumiu o documento “Group Instrumental Instruction” que contém a seguinte afirmação:

O ensino instrumental em grupo promove um ambiente musical onde uma boa aprendizagem pode ter lugar para além daquela que normalmente é possível na instrução individual; além disso, um grupo pode promover um ambiente no qual o aluno é apoiado e motivado, mesmo sendo desafiado por pares. Um grupo pode promover uma gama mais ampla de experiência—discussão, audição crítica, o estudo de contextos históricos, análise estrutural e decisões coletivas; além do mais, um grupo pode ser um meio de performance para cada membro dele (Duckwoth apud Fischer, 2010, p. 8)<sup>62</sup>.

As condições que se podem criar num ambiente de ensino instrumental em grupo, tem potencial para favorecer o desenvolvimento de certos aspectos muito mais do que no ensino individual. Uma vez que estas condições sejam oferecidas, a dinâmica do grupo poderá ser favorável a um processo de aprendizagem rico para todos, tanto pela troca de experiências quanto pelas características individuais de cada um. “Um aluno pode tocar de ouvido com competência excepcional enquanto que outro aluno pode possuir habilidades excepcionais em leitura à primeira vista. Pela natureza da estrutura de grupo, todos os alunos tem alguma coisa a aprender

---

<sup>61</sup> A partir do ano 2000, destacam-se o *National Group Piano Symposium* e o *Piano Pedagogy Forum*.

<sup>62</sup> Group instrumental teaching can provide a musical environment where good learning may take place beyond what is usually possible in individual instruction; further, a group can provide a social environment in which a student is supported and motivated, even challenged by peers. A group can provide a wider range of experience—discussion, critical listening, the study of historical contexts, structural analysis and collective decision-making; further, a group can be a performing medium for each member in it (Duckwoth apud Fischer, 2010, p. 8).

um com o outro” (Fischer, 2010, p. 8)<sup>63</sup>. Ao estudarem em grupo, os alunos tem a oportunidade de adquirirem experiências em performance pois, ao tocarem uns para os outros, eles podem reduzir seu grau de ansiedade e se sentirem cada vez mais confiantes. Como resultado destas experiências, os alunos também podem desenvolver uma audição crítica, pois são desafiados a ouvirem notas corretas e aspectos interpretativos da performance como pedalização, sonoridade, fraseado, dinâmica, andamento e outros elementos. Além disso, quando estão a observar o colega e não a tocar, podem estar muito mais atentos tanto aos aspectos interpretativos quanto em relação à técnica instrumental. Quando estão apenas a observar, “... a carga cognitiva dos alunos é reduzida, libertando-os para se concentrarem melhor na tarefa que está sendo executada” (Fischer, 2010, p. 8)<sup>64</sup>.

O grupo também pode promover uma competição saudável entre seus integrantes, pois terem a responsabilidade de tocar uns para os outros poderá estimulá-los a estarem bem preparados. Segundo Coats (2006, p.119), “Os alunos são motivados a praticarem para a aula em grupo. Eles sentem responsabilidade em relação ao grupo para fazerem a sua parte”<sup>65</sup>.

As condições de aprendizagem em grupo também podem ser favoráveis na resolução conjunta de problemas, numa situação em que várias ideias são expostas gerando outras possibilidades de explorar um mesmo conceito. Através da discussão, da experimentação e da descoberta do grupo, os alunos podem participar ativamente e nessa situação o professor assumirá um papel de facilitador (Fischer, 2010, p. 9). A situação em grupo torna-se um ambiente social onde os alunos têm a oportunidade de desenvolverem a comunicação e algumas competências sociais, como as relações interpessoais e os diferentes papéis que podem exercer em cada momento específico como, por exemplo, um crítico, um

---

<sup>63</sup> “One student may play by ear with exceptional skill whereas another student possesses outstanding sightreading abilities. By the nature of the group structure, all students stand to learn something from one another” (Fischer, 2010, p. 8).

<sup>64</sup> “... student’s cognitive load is is reduced, freeing them to focus better on the learning task at hand” (Fischer, 2010, p. 8).

<sup>65</sup> “Students are motivated to practice for the group lesson. They feel a responsibility to the group to do their part”.

líder ou apenas um ouvinte. Além de todos os benefícios citados anteriormente, as aulas em grupo podem ser uma grande economia de tempo e dinheiro, poupando o professor de ter que ensinar os mesmos conceitos várias vezes.

Por outro lado, também há desafios em administrar uma aula de instrumento em grupo, como por exemplo, manter o equilíbrio nas aulas de forma que os diferentes ritmos de aprendizagem não causem desestímulo nos alunos que aprendem mais rápido, dedicar um grau de atenção satisfatório a cada um dos alunos, propor atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e que estejam ao alcance de todos os alunos, trabalhar de forma produtiva com alunos que têm diferentes estilos de aprendizagem, estimular a participação de todos em aula, etc.

Embora haja um grande reconhecimento de todos os benefícios do ensino instrumental em grupo, os educadores musicais têm diferentes percepções a este respeito e nem todos concordam no que envolve uma situação em grupo. Para Orlandi (2009),

O ensino em grupo pode implicar a mera presença de mais de um estudante reagindo à direção de um único professor, ou uma dinâmica de grupo específico, que ocorre quando vários estudantes interagem uns com os outros e com o professor, na mesma aula de música (Orlandi, 2009, p. 69)<sup>66</sup>.

Já sob o ponto de vista de Lemos (2012), para que seja caracterizado como ensino em grupo, é preciso que haja interação entre os alunos. Dessa forma, o autor diferencia ensino coletivo de ensino em grupo.

Define-se como ‘ensino coletivo’ qualquer atividade didática que envolva mais de um aluno. Dentre os vários exemplos deste modo de instrução, destaca-se a *master-class* (...). Em relação ao ensino em grupo, este caracteriza-se pela interação entre os alunos, que assumem participação ativa na atividade musical. Neste contexto, os participantes trocam informações, analisam o repertório trabalhado e sugerem ideias musicais, entre outros (Lemos, 2012, p. 100-101).

Em relação à estrutura de grupo, muitos professores concordam que dois ou mais

---

<sup>66</sup> Group teaching can either imply the mere presence of more than one student reacting to the direction of a single teacher, or a specific group dynamic which occurs when multiple students interact with each other and the teacher, in the same music lesson (Orlandi, 2009, p. 69).



alunos caracterizam um grupo e em termos de tamanho, a quantidade de quatro a oito alunos é considerada ideal (Fischer, 2010, p. 24). De acordo com a minha experiência, percebi que, em relação às aulas de Piano Funcional, é interessante que os grupos tenham uma quantidade mínima de alunos para promover a interação e a troca entre indivíduos com estilos diferentes de aprendizagem e, por outro lado, que não seja tão grande de forma que inviabilize uma aprendizagem colaborativa, onde todos possam ter a oportunidade de aprender com todos. Essa escolha dependerá do espaço físico e da estrutura disponibilizada para as aulas. Fischer (2010, p. 25-26) argumenta que grupos menores são ideais, especialmente, para encorajar uma melhor interação entre seus membros. A idade e o ritmo de aprendizagem também são factores que devem ser considerados, mas ainda que o grupo seja homogêneo deve haver uma diversidade nas qualidades dos alunos, pois cada aluno possui certas qualidades e dessa forma, cada um poderá contribuir com algo para o grupo. Estas qualidades estão relacionadas aos diferentes estilos de aprendizagem e segundo Fischer (2010, p. 39), “O processo pelo qual um aluno adquire, analisa, retém e administra a informação comumente se refere ao estilo de aprendizagem do aluno”<sup>67</sup>. Embora apresentando definições e conceitos diversos, alguns autores abordaram este tema reconhecendo que, em relação à aprendizagem, os indivíduos têm formas diferentes de processar a informação. A obra clássica de Howard Gardner (1983) *The frames of mind: the theory of multiple intelligences*, por exemplo, revolucionou o campo da psicologia cognitiva ao reconhecer a existência de diversas competências intelectuais humanas, às quais ele nomeou como ‘inteligências múltiplas’. Antes mesmo de Gardner, o psicólogo Jerome Bruner, na década de sessenta, já falava em pensamento intuitivo e pensamento analítico (1999, p. 58), que ocorrem da seguinte forma, respectivamente: quando o indivíduo resolve o problema de forma holística através da sua percepção implícita do todo ou quando o indivíduo tende a dar um passo de cada vez, cujas estratégias geralmente podem ser explicadas de forma explícita (Bruner, 1999, p. 58). Mais recentemente, o pianista e pedagogo

---

<sup>67</sup> “The process by which a student acquires, analyses, stores, and manages information is commonly referred to as the student’s learning style”.

Christopher Fischer (2010), em *Teaching Piano in Groups*, uma das obras mais abrangentes sobre o ensino-aprendizagem de piano em grupo, reconheceu que os estilos de aprendizagem estão relacionados a três meios sensoriais - visual, auditivo e cinestésico/tátil – através dos quais cada indivíduo processa a informação. As características presentes em cada estilo de aprendizagem estão descritas na Tabela 3.1.

**Tabela 3.1** Características dos estilos de aprendizagem (adaptado de Fischer, 2010, p. 40)

<b>ESTILOS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>Modalidade</b>	<b>Características</b>
Visual	<p>Aprende melhor quando a informação é apresentada através de um meio visual como a leitura e outras imagens;</p> <p>Observa cuidadosamente as demonstrações do professor e lê explicações sobre os conceitos dados;</p> <p>Aprecia e responde positivamente a um ambiente de aprendizagem com apelo visual;</p> <p>Aprecia material visual e impressão bem organizada.</p>
Auditivo	<p>Aprende melhor através da audição e responde tanto às instruções verbais quanto às dicas musicais;</p> <p>Aprecia a enunciação verbal da tarefa;</p> <p>Repete verbalmente com frequência e sumariza o que já aprendeu.</p>
Cinestésico	<p>Aprende melhor estando ativo e realizando através do movimento corporal e manipulação da informação e experiência;</p> <p>É ativo e pode se movimentar incessantemente.</p>

Com base nas características descritas acima, é importante que o professor de piano em grupo proponha atividades que contemplem os três estilos de aprendizagem ao trabalhar um determinado conceito. Se o tópico da aula for escalas maiores, por exemplo, é importante que haja atividades de leitura com padrões escalares, atividades auditivas que trabalhem as escalas maiores (como, por exemplo, uma peça para ser aprendida de ouvido) e exercícios cinestésicos no

qual os alunos poderão trabalhar mecanicamente as escalas (uma sugestão seria trabalhar as escalas tendo como referência apenas a todografia do teclado, sem o recurso da partitura com as armaduras de clave). Dessa forma, o professor atenderá às necessidades de cada aluno de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Outro factor importante que deve ser analisado pelo professor é a dinâmica do grupo, ou seja, a forma como os membros do grupo interagem entre si. Fischer (2010, p. 51) explica que as dinâmicas do grupo dependem da interação e das relações interpessoais entre seus membros, factores que influenciam no funcionamento e na produtividade do grupo. O pianista e educador Guy Duckworth (1923-2014) argumentava que os grupos normalmente cresciam e se desenvolviam em torno de cinco dimensões: *pertença*, *influência*, *sentimentos*, *diferenças individuais* e *produtividade* (Coats, 2006, p. 113; Fischer, 2010, p. 52). *Pertença* é o estágio em que o indivíduo avalia seu envolvimento no grupo e o dos outros participantes. *Influência* é o estágio em que os participantes percebem os seus papéis no grupo; é quando, normalmente, se percebe quem é o líder do grupo, se o professor compartilha o papel de líder com os alunos, como os membros influenciam uns aos outros, se eles gostam uns dos outros, se são competitivos ou cooperativos e se têm interesses parecidos. Nesse estágio, é importante que o professor estimule a cooperação entre os participantes do grupo. Depois dos estágios de *pertença* e *influência*, o grupo cresce para o estágio de *sentimentos*. Este é o estágio em que os participantes adquirem confiança em expressarem os seus sentimentos perante o grupo, de forma a se sentirem à vontade para compartilhar abertamente suas dúvidas e dificuldades no momento da própria aula. O estágio das *diferenças individuais* emerge quando os membros do grupo começam a expressar as suas experiências individuais e, também, quando reconhecem e valorizam as características individuais de cada um. Por fim, o grupo alcança o estágio da *produtividade* que é quando as ideias individuais são analisadas, combinadas com outras e sintetizadas, de forma que o resultado passa a ser uma solução gerada pelo grupo e, não apenas, por um indivíduo. Com o tempo, o grupo adquire uma identidade própria, o que faz com que cada grupo seja único.

Com base em todas as características aqui descritas, ressalta-se que “A instrução

em grupo oferece a base para muitas facetas de aprendizagem” (Bastien, 1973, p. 315)<sup>68</sup>. O ensino-aprendizagem de piano em grupo pode ser proposto de diversas formas, a depender dos objetivos que se pretendem alcançar. O professor tanto pode combinar aulas individuais com aulas quinzenais em grupo, por exemplo, como pode trabalhar somente em formato de grupo duas ou três vezes por semana. Todavia, a dinâmica de grupo é considerada a situação ideal para se trabalharem as competências funcionais. Segundo Bastien (1973),

O espírito de grupo e as dinâmicas de grupo são factores importantes na motivação quando se aprendem competências elementares. Uma vez que o estudo de piano seja uma exigência, e não uma disciplina optativa, o entusiasmo do grupo pode desempenhar um papel importante para minimizar a lacuna entre aqueles que apreciam a nova experiência de aprender a tocar piano, e aqueles que consideram apenas como um fardo (Bastien, 1973, p. 315)<sup>69</sup>.

Desta forma, quando as aulas de Piano Funcional são realizadas em pequenos grupos, este se torna um ambiente onde os alunos podem trocar informações e *insights*, trabalharem de forma cooperativa na resolução de problemas, ampliarem sua compreensão sobre um determinado assunto com base na compreensão do colega e desenvolverem um conhecimento socialmente construído através da interação entre eles. Um ambiente de cooperação não oferece aos membros de um grupo exclusivamente a aquisição de competências, mas, antes, um senso de pertencimento.

### 3.4 O PIANO EM GRUPO NO BRASIL

As fontes que documentam a história do ensino de piano em grupo no Brasil apontam para Robert Pace como a mais significativa influência para a sua introdução no país (Machado, 2016, p. 138; Reinoso, 2012 b, p.1111; Santos, 2013,

---

<sup>68</sup> “Group instruction provides the basis for many facets of learning” (Bastien, 1973, p. 315).

<sup>69</sup> Group spirit and group dynamics are importante factors in motivations while learning elementary skills. Since piano study is a requirement, not an elective, group enthusiasm may play an important role in bridging the gap between those who enjoy the new experience of learning to play the piano, and those who regard it only as a burden (Bastien, 1973, p. 315).

p. 47). A introdução do ensino de piano em grupo no Brasil ocorreu entre 1970 e 1980 (Reinoso, 2012 b, p.1111), no entanto, parece não haver um consenso em relação a uma data específica e à primeira pessoa a difundir esta modalidade de ensino no país. Segundo Machado (2016, p.138), em 1973, Marion Verhaalen, uma professora de piano norte-americana estudiosa de obras de compositores brasileiros e assistente de Robert Pace, veio ao Brasil para apresentar o método de Pace. Já Reinoso (2012 b, p. 1111) afirma que em 1976 a professora Abigail Rodrigues Silva, que também havia sido aluna de Pace, ofereceu em São Paulo um curso sobre o método de ensino de Pace. Machado (2016, p. 138) esclarece que as viagens de Marion Verhaalen ao Brasil para difundir o método de Pace duraram dezessete anos e que tanto ela quanto a professora Abigail Silva<sup>70</sup> ministraram cursos em várias cidades brasileiras no intuito de qualificar professores de piano para adotarem o método. Diferentemente, Santos (2013) afirma que,

Até onde se tem notícia, o primeiro contato com o ensino de piano em grupo no Brasil ocorreu com a professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves que, após iniciar sua pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre ensino de piano coletivo, foi para os Estados Unidos, onde estudou e fez estágios com grandes professores do assunto, tais como Lynn Freeman Olso, co-autor do método *Piano for the Developing Musician*, Louise Bianchi, Robert Pace e outros (Santos, 2013, p. 47).

Segundo Machado (2016, p. 138), existem registros históricos que comprovam a ida de Robert Pace por duas vezes ao Brasil, sendo a primeira delas em 1977, para participar do “I Congresso do Método de Ensino de Piano em Grupo Robert Pace”, organizado pela professora Abigail Silva. Reinoso (2012 b, p. 1111) afirma que, para dar continuidade ao trabalho realizado no Congresso, a professora Abigail Silva ministrou alguns cursos sobre o método. Nesse período, “iniciava-se uma nova etapa na pedagogia do piano no Brasil” (Reinoso, 2012 b, p. 1111). A autora esclarece que alguns episódios marcantes foram determinantes para a disseminação do ensino de piano em grupo no país.

O primeiro deles foi o projeto de pesquisa da professora Maria de Lourdes

---

<sup>70</sup> Professora de piano e diretora do Conservatório Musical de Santo Amaro/SP (Machado, 2016, p. 138).

Junqueira<sup>71</sup>. Após participar do congresso de Pace em 1977 e obter a aprovação de seu projeto de pesquisa intitulado “O Ensino de Piano em Grupo – nova abordagem de ensino do instrumento”, a professora recebeu bolsa concedida pela *Fulbright Comission* para estudar nos Estados Unidos. Após sua participação em cursos e estágios com renomados professores, retornou em 1978 convencida da importância de se implementar o ensino de piano em grupo no Brasil. A partir de então, ocorre o segundo episódio marcante na disseminação deste formato no país: o curso de Especialização em Piano em Grupo, pós-graduação *Lato Senso*, criado pela professora Maria de Lourdes Junqueira na UFRJ, com duração de dois anos entre 1979 e 1981. Em 1980 ela levou à UFRJ a professora Louise Bianchi para ministrar o Seminário “A Moderna Pedagogia do Piano”. Do curso de especialização da professora Gonçalves, resultaram quatro monografias que, segundo ela, representam os primeiros textos escritos em português sobre o formato de ensino de piano em grupo (Gonçalves apud Reinoso, 2012 b, p. 1114). O terceiro episódio que marca a história do ensino de piano em grupo no Brasil é a criação do Laboratório de Teclados Eletrônicos da UNIRIO, quando a professora Gonçalves é concedida para o Instituto Villa-Lobos, do Centro de Letras e Artes desta universidade. Segundo Gonçalves (apud Reinoso, 2012 b, p. 1114), naquela época nenhum outro curso superior de música na América do Sul dispunha de um laboratório de piano em grupo com a mesma estrutura: quatro teclados eletrônicos e um piano acústico. No intuito de possibilitar a realização periódica de cursos de aperfeiçoamento para professores de piano no Brasil, Gonçalves promoveu cursos de extensão por todo o país. A disseminação dos cursos contribuiu para que o modelo fosse introduzido em programas de música de diversas universidades brasileiras. Contudo, Santos (2013) afirma que, embora tenha havido tais projetos pioneiros no ensino de piano em grupo no Brasil, “... estes se voltavam essencialmente para a iniciação de crianças ou mesmo para a musicalização infantil. Pouco foi o desenvolvimento desta metodologia voltada à área de piano complementar dos cursos de graduação, que ocorreu somente a partir da última década” (Santos, 2013, p. 49).

---

<sup>71</sup> Professora adjunta de piano na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Atualmente, o ensino de piano em grupo nas universidades brasileiras ocorre de diversas formas e apresenta uma variedade de nomes, com curriculum e objetivos distintos. A disciplina normalmente é oferecida em dois a quatro semestres letivos e, em alguns casos, faz parte do curriculum como disciplina optativa (Santos, 2013, p. 49). Segundo Machado (2016, p. 139), “... há pouco conhecimento do trabalho desenvolvido entre os diferentes profissionais que atuam em diferentes regiões do país” e cita que, de acordo com Denardi (2007, p. 55), “Durante a década de 1980 chegou-se ao extremo de haver no país mais de 100 nomenclaturas diferentes para os cursos superiores de música”. Machado (2016, p. 140) entende que este facto se reflete na variedade de nomenclaturas atribuídas às disciplinas inspiradas no modelo de piano em grupo nas universidades brasileiras. O investigador Carlos Wiik da Costa (apud Santos, 2013, p. 50), em sua tese de doutoramento intitulada *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*, descreve alguns problemas em relação ao ensino de piano em grupo nas universidades brasileiras como, por exemplo, a indisponibilidade de equipamento adequado a este formato.

A partir de um projeto de pesquisa sobre o ensino de piano em grupo iniciado em 2009, Machado<sup>72</sup> (2016) publicou recentemente o resultado da recolha de dados que retratam a disciplina de piano em grupo nas instituições brasileiras de ensino superior. Com base nos dados, a investigadora concluiu que das 104 instituições de ensino superior que ministram cursos de graduação em música, 67.3% delas aderiram ao formato de ensino de piano em grupo, cujo objetivo da disciplina é essencialmente o desenvolvimento de competências funcionais. A autora também constata que a nomenclatura atribuída à disciplina é significativamente diversa: Instrumento Complementar (11 ocorrências), Prática Instrumental/ Prática de Instrumento e Teclado (9 ocorrências cada), Instrumento (7 ocorrências), Instrumento Harmônico e Piano Complementar (6 ocorrências cada), Piano em Grupo e Harmonia de Teclado (4 ocorrências cada). Machado (2016) conclui que, no âmbito dos programas curriculares de formação em música no ensino superior, não há na atualidade uma identidade do Piano em Grupo no Brasil.

---

<sup>72</sup> Simone Gorete Machado é professora doutora do curso de música da Universidade de São Paulo.

As publicações que se tem feito neste campo evidenciam que, embora cada curso de graduação em música tenha procurado desenvolver o programa da disciplina de acordo com a sua estrutura curricular, apresentando conteúdos e objetivos distintos, há um elemento unificador entre a maioria das propostas para a disciplina de piano em grupo: o piano é concebido como um instrumento complementar, cujo princípio que rege a disciplina é trabalhar as competências funcionais no instrumento de forma a reforçar e solidificar conteúdos musicais que também são vistos em outras disciplinas do curso. As publicações também evidenciam uma variedade de possibilidades de realização da disciplina, que permite com que cada professor utilize a sua criatividade e a dos alunos para desenvolver um trabalho que seja mais adequado ao seu contexto.

Bollos (2011, 2013) argumenta sobre a importância de se trabalhar a música popular no contexto da disciplina Piano Complementar nas universidades brasileiras. A professora ressalta que,

No caso dos cursos de licenciatura e também nos cursos de bacharelado em música popular, acredita-se que a inserção de noções de piano popular no conteúdo da disciplina Piano Complementar é de suma importância. Os alunos e futuros professores deverão ter noções de acompanhamento e encadeamento de vozes de música popular para utilizarem o piano como instrumento acompanhador de suas aulas, assim como ter noções de leitura de cifras (Bollos, 2011, p. 432).

Em sua abordagem, Bollos propõe o trabalho de progressões de acordes que são recorrentes na música popular e sugere que depois que o aluno estude e assimile cada progressão e seus encadeamentos em todas as tonalidades, que seja então contextualizada no repertório escolhido. A professora também sugere que os alunos trabalhem com *songbooks* que apresentam a linha melódica das canções com cifras, de forma que o aluno tenha a oportunidade de criar seu próprio arranjo. Uma proposta semelhante de ensino-aprendizagem da música popular na disciplina de teclado em grupo foi desenvolvida por Couto (2013) na Universidade Federal de Pernambuco. A professora propõe uma abordagem híbrida, que integra práticas deliberadas e práticas informais de aprendizagem musical, contextualizando o conhecimento formal de música em repertório de música popular brasileira e estrangeira.



Cerqueira (2009) também propõe o arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. Este professor de piano argumenta que existe resistência pelos músicos de formação tradicional em utilizarem novas metodologias pedagógicas e sugere o contato dos alunos com a música através de métodos menos sistemáticos. Ele também sugere que seja trabalhado um repertório presente no cotidiano dos alunos e atividades que estimulem a criação, o que poderá favorecer a motivação nas aulas. Cerqueira (2009) entende que, para a elaboração de arranjos, é necessário que os alunos tenham certo domínio de estruturação musical, mas que os arranjos podem ser elaborados de forma intuitiva de acordo com as possibilidades musicais de cada um. Ao propor o arranjo como ferramenta pedagógica na disciplina de piano em grupo, ele levou em consideração “... a realidade cultural e socioeconômica maranhense, a fim de auxiliar os futuros professores músicos no seu trabalho em escolas regulares” (Cerqueira, 2009, p. 134). Adaptando-se à estrutura da sua universidade, este professor desenvolveu uma abordagem de ensino-aprendizagem com três alunos em cada instrumento, sugerindo que um aluno tocasse a melodia, o outro fizesse a harmonia e o terceiro, realizasse o baixo. Além disso, sugere o uso de recursos da música contemporânea, como a execução de ritmos percussivos através do instrumento, do corpo ou de outro meio desejado. Segundo seu relato, “O interessante é que, durante a construção dos arranjos, os alunos com dificuldade são ajudados pelos colegas, tanto na técnica quanto no entendimento musical...” (Cerqueira, 2009, p. 135). Outras propostas utilizam o arranjo na aula de piano em grupo, como por exemplo, a abordagem de Flach (2013, 2014), que também sugere vários alunos em um mesmo piano, e a abordagem de Alberda et al. (2014), que sugerem a elaboração de arranjo de uma mesma peça pelos alunos para ser executado em vários pianos.

Em um estudo realizado sobre a disciplina de Piano Complementar nas universidades brasileiras, Reinoso (2012 a) realizou entrevista com dez professores de piano em grupo de dez instituições de ensino superior de música. Através do estudo, constatou que este formato ainda é muito recente nas universidades brasileiras, tendo iniciado nos primeiros anos deste século, com exceção da UNIRIO, universidade pioneira que deu início à abordagem em grupo na década

de 80. Nos cursos analisados, a disciplina de Piano Complementar apresenta uma nomenclatura diversa, ainda assim, há um objetivo principal comum: o de se trabalharem competências funcionais como harmonização, transposição, acompanhamento, leitura em duas claves (sol e fá), leitura à primeira vista, repertório solo e de conjunto, e percepção (Reinoso, 2012 a, p. 79). A investigadora ressalta a escassês de métodos brasileiros destinados ao ensino de piano funcional nos cursos superiores de música. O primeiro e único método brasileiro para este fim foi publicado em 2012, intitulado *Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior*, de autoria de Carlos Henrique Costa e Simone Gorete Machado.

Ainda que haja poucas publicações acerca do ensino de piano em grupo nas universidades brasileiras, evidencia-se um interesse pelas discussões no âmbito desta temática e a criação de eventos que contribuam para a aplicação prática deste formato de ensino-aprendizagem. No ano de 2004 ocorreu o I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), “... evento que marcou a primeira grande oportunidade de reunião dos educadores musicais e pesquisadores para discussão de diversos aspectos do Ensino Coletivo” (Santos, 2013, p. 51). Depois deste evento, ocorreu em 2010 o “I Encontro Internacional de Piano em Grupo” na Universidade de São Paulo, promovido pelos professores Carlos Henrique Costa e Simone Gorete Machado, também autores do método mencionado anteriormente. A segunda edição deste evento ocorreu no ano de 2012 na Universidade Federal de Goiás. Não menos relevante para a expansão do piano em grupo no Brasil, foram os *Encontros sobre Pedagogia do Piano*, eventos de âmbito internacional promovidos pela professora Cláudia Fernanda Deltrégia, coorientadora deste trabalho de tese. As três edições do evento ocorreram na Universidade Federal de Santa Maria, sul do Brasil, nos anos de 2012 a 2014, sucessivamente, cuja terceira edição eu tive a honra de apresentar uma palestra e relatar parte desta investigação. Também de grande importância para a formação de professores nesta área, se destaca o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Pedagogia do Piano, oferecido desde 2011 pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, que tem figurado o ensino de piano em grupo como um dos seus principais objetivos.

Em suma, o que se observa atualmente nas diversas realidades brasileiras é uma

expansão do formato de piano em grupo nos cursos superiores de música, em que cada professor tem procurado desenvolver um trabalho diferenciado, criativo e autêntico, contribuindo para que esta disciplina não seja concebida como uma atividade meramente técnica, que segue padrões rígidos pré-estabelecidos e se destina apenas a alcançar resultados quantitativos comprovados por testes, mas que seja perspectivada a partir de cada contexto, da cultura e dos indivíduos que dele fazem parte.

## DISCUSSÃO: CONTRIBUTO TEÓRICO PARA A CRIAÇÃO DA ABORDAGEM

A concepção do termo ‘tocar de ouvido’ que se adota neste trabalho é a de uma prática musical que pode contemplar diversas competências performativas: aprendizagem através da audição (seja através de gravações, vídeo ou performance ao vivo), memorização, domínio da execução no instrumento, recriação, improvisação e performance de ouvido. Embora a literatura neste domínio aponte para divergências na definição do termo, alguns autores descrevem que, em geral, os músicos que tocam de ouvido tem uma prática musical bastante diversificada (Green, 2012a, 2012b; Lilliestam, 1994; Priest, 1989). Tendo como principal objetivo dar maior ênfase ao tocar de ouvido na disciplina de Piano Funcional, e concebendo-o não apenas como uma atividade específica, mas como uma forma ampla de se fazer música através da audição (Priest, 1989), propôs-se uma abordagem que integrasse diversas atividades auditivas, entre elas: aprendizagem através do recurso de gravações, análise do material sonoro, harmonização, improvisação, transposição, exercícios de técnica instrumental sem o recurso da notação musical, e arranjo. Nesse processo a intenção era que os alunos também aprendessem através da descoberta e em conjunto, observando-se e trocando ideias entre si, e não apenas através da orientação do professor.

Esta abordagem foi desenvolvida num contexto de educação musical, na qual a maior parte dos alunos tem poucos anos de experiência no instrumento, e sendo que quase todos tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino formal de música. Assim, a disciplina de Piano Funcional passa a ter uma grande importância na formação musical destes alunos, porque através do piano diversas competências funcionais são trabalhadas com o intuito de que se alcance uma aprendizagem musical abrangente e significativa. Portanto, neste contexto, o principal objetivo da disciplina é desenvolver a literacia musical, ou seja, o domínio da compreensão e do fazer musical (Barret, 2003), com e sem notação musical, utilizando o piano como ferramenta de ensino-aprendizagem musical. Neste contexto, muitos dos alunos têm alguma experiência em tocar de ouvido, e assim parte-se do pressuposto de que todo conhecimento é construído com base nas experiências anteriores (Covington e Lord, 1994). A construção desta abordagem também

partiu do princípio de que, no desenvolvimento da literacia musical, quando inclui a notação musical, os sons devem preceder os símbolos, processo no qual o desenvolvimento da audição se torna fundamental para uma efetiva compreensão musical (Gordon, 2004). Partindo deste princípio, todos os conteúdos seriam trabalhados primeiramente de forma auditiva e depois com o recurso da notação musical, de forma a que as experiências adquiridas auditivamente pudessem ser associadas às experiências com notação musical. Para tanto, os alunos teriam em cada semana uma aula auditiva e uma aula notacional, partindo sempre dos sons para os símbolos.

Este trabalho de tese apropria-se dos conceitos de Gordon (2004) relativos ao fenómeno por ele denominado audição, que aqui é concebido como fundamental para a compreensão musical. No entanto, a abordagem que aqui se propõe não segue a “Teoria da Aprendizagem Musical” de Gordon (2000) porque, e de entre outros factores, seria necessário haver um método específico para o ensino de Piano Funcional que aplicasse em todas as atividades nele contempladas a sequência de padrões rítmicos e melódicos que é proposta na abordagem do autor. A partir da definição de que audiar significa ouvir internamente os sons sem a sua presença física e com a compreensão da sintaxe musical, foram utilizadas diversas atividades para este fim, entre elas: tocar de ouvido, solfejar as melodias escutadas, improvisar, harmonizar e transpor de ouvido. Os padrões rítmico-melódicos trabalhados nestas atividades (em contexto musical) também foram trabalhados nas atividades com notação musical, mas seguindo a sequência do método *Alfred's Book Piano for Adults* (Lancaster e Renfrow, 2004), volume 1, específico para o ensino-aprendizagem de Piano Funcional.

A construção da abordagem também se fundamentou nos princípios de aprendizagem informal da música popular identificados por Lucy Green (2012 b, p.9 e 10), porém, adaptados da seguinte forma:

1. *A aprendizagem informal inicia-se a partir da escolha da música pelo próprio músico*: este princípio seria aplicado somente na última fase da abordagem, uma vez que as músicas escolhidas por mim para as atividades do tocar de ouvido estariam contactadas

aos conteúdos sequenciais do método de Piano Funcional utilizado;

2. *O principal método de aquisição de competências envolve copiar gravações de ouvido*: este princípio seria aplicado somente nas aulas auditivas;
3. *A aprendizagem informal ocorre tanto individualmente quanto em grupo, através de três formas - aprendizagem autodirigida, aprendizagem entre pares e aprendizagem em grupo*: as três formas de aprendizagem ocorreriam em momentos e atividades específicas, uma vez que se acredita na importância do papel do professor na construção do conhecimento e na partilha de sua experiência;
4. *As competências e o conhecimento nas práticas de aprendizagem informal tendem a ser assimilados de forma idiossincrática, casual e holística*: em alguns momentos da abordagem, a aprendizagem ocorreria de forma holística e na maior parte do tempo de forma sequencial, partindo do simples para o mais complexo;
5. *As abordagens informais comumente envolvem uma profunda integração entre ouvir, executar, improvisar e compor*: as atividades de composição não seriam realizadas neste estágio porque, segundo a própria autora, os músicos populares normalmente tendem a criar depois de já terem passado pelo estágio de copiar gravações de ouvido. No entanto, entende-se que a exploração criativa está implícita na própria prática do tocar de ouvido.

Embora os princípios de aprendizagem informal da música popular identificados por Green (2012 a, 2012 b) tenham norteado uma pedagogia reconhecida mundialmente e que alcançou diversos resultados positivos nos contextos na qual foi desenvolvida e aplicada, acredita-se na necessidade destes serem adequados a cada contexto ou situação específica, uma vez que os processos de ensino-

aprendizagem não são estáticos e cada situação requer a sua própria transformação. Reconhecer a importância dos aspectos de aprendizagem informal de música popular não significa adotá-los em detrimento de tudo que se tem desenvolvido em termos formais de educação, pelo que é possível “fundir” aspectos formais e informais de maneira diversificada e de forma que o professor também possa partilhar suas experiências na construção do conhecimento dos alunos. Com base no que foi discutido no subcapítulo 1.2, “Aprendizagem informal de música e sua aplicação na Educação Musical formal”, argumenta-se que as aprendizagens formal e informal não devem ser vistas como uma dicotomia, mas como ‘dois polos de um contínuo’, no sentido de que é preciso que o professor considere toda a bagagem que o aluno já traz e o estimule a desenvolver suas potencialidades (Folkestad, 2005). Väkewä (2012) argumenta que, embora concorde com muitas das ideias que norteiam os livros de Green (2012 a, 2012 b), uma nova elaboração dos seus princípios pode encorajar uma discussão construtiva do papel das práticas de aprendizagem informal da música popular na educação musical formal.

... mesmo que nós aceitemos que o *status* ontológico (ou “realidade”) da música pode ser transformado durante os processos de aprendizagem, isto não significa que o pensamento musical resida inteiramente na mente de um único sujeito. Ainda há um *locus* objetivo no pensamento musical relacionado com a tangível prática sócio-cultural da sua transformação, onde pessoas reais agem em conjunto de maneiras reais, manipulando ferramentas e materiais do mundo real com metas artísticas expressivas para elas e os outros apreciarem. Aceitar este *status* ontológico multi-facetado e mutável para a realidade musical não implica que a educação musical seja inteiramente aleatória, ou que nós deveríamos esquecer a orientação prática em situações pedagógicas, deixando todas as decisões para os alunos. Como referido em cima, os professores podem ser parte tanto das situações de aprendizagem quanto são outras pessoas e outras coisas significativas (Väkewä, 2012, p. 38)<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> ...even if we accept that the ontological status (or “reality”) of music may be transformed during the process of learning, this does not mean that musical meaning would reside entirely in the mind of an individual subject. There is still an objective locus of music’s meaning, one related to the tangible social-cultural practice of its transformation, where real people act together in real ways, manipulating real-world tools and materials with expressive artistic goals for themselves and others to enjoy. Accepting this multi-faceted and mutable ontological status for musical reality does not imply that music education should be entirely haphazard, or that we should forget practical guidance in pedagogical situations, leaving all decisions to the students. As indicated above, teachers can be as much part of the learning situations as are other significant persons or things (Väkewä, 2012, p. 38).

Na abordagem proposta nesta tese o professor é visto como parte do grupo, negociando com os alunos através da discussão conjunta e das suas opiniões, partilhando a sua experiência, e também com o papel de líder do grupo. Ao propor uma abordagem em que o tocar de ouvido é desenvolvido em conjunto, também são considerados os aspectos da aprendizagem em grupo definidos por Fischer (2010) como, por exemplo, a interação, a colaboração, a motivação e os diferentes estilos de aprendizagem; e os estádios de desenvolvimento do grupo definidos por Guy Duckworth e disseminados por Fischer (2010) e Coats (2006): *pertença, influência, sentimentos, diferenças individuais e produtividade*.

Com base no exposto, propõe-se através deste trabalho estreitar a relação entre aspectos do ensino-aprendizagem de música que, normalmente, são vistos como opostos: tocar de ouvido e ler música, abordagem holística e sequencial, aprendizagem formal e informal, pensamento intuitivo e analítico, conhecimento tácito e explícito, elementos tangíveis e intangíveis. Propõe-se uma abordagem “híbrida” que contempla estratégias formais e informais de ensino-aprendizagem, procurando um equilíbrio entre as diversas possibilidades do fazer musical, e concebendo a música em si como o “idioma” do qual se deve ter o domínio para se ser musicalmente literado.



## PARTE 2

---

### METODOLOGIA E FASES DA INVESTIGAÇÃO

<b>CAPÍTULO 4   METODOLOGIA .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 5   FASE PRELIMINAR: ANÁLISE DE MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL E ESTUDO EXPLORATÓRIO.....</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 6   FASE CENTRAL: ESTUDO PRINCIPAL .....</b>	<b>142</b>
<b>CAPÍTULO 7   CONCLUSÃO .....</b>	<b>288</b>



## CAPÍTULO 4 | METODOLOGIA

### 4.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho assenta num paradigma qualitativo de investigação, que se justifica pelos principais aspectos que compõe e norteiam o objeto de estudo: a complexidade tanto do objeto quanto do contexto no qual se insere; a importância da sua contextualização para a compreensão dos fenômenos e das múltiplas realidades existentes; a subjetividade dos valores assumidos por mim e pelos participantes do processo de investigação; e a interpretação e o significado das experiências vividas como essenciais para a sua compreensão (Bresler, 2000; Coutinho, 2014; Freebody, 2004; Mota, 2008). Ao considerar tais aspectos, esta investigação delinea-se à luz de um paradigma que está relacionado “... com a noção construtivista da realidade; com uma forte ênfase na descrição e interpretação ‘compactas’; com a inclusão dos aspectos ‘emic’, aspectos internos, percepções e perspectivas; e com abordagem holística de aproximação à realidade” (Bresler, 2000, p. 6). Portanto, se para a compreensão do objeto de estudo é necessário interpretar as experiências vividas por mim e pelos participantes ao longo do percurso, e valorizar as suas vozes e os significados que atribuem a estas experiências, parece-me pertinente optar por uma lente que procura compreender o foco de estudo no seu contexto real, onde a reflexão em conjunto e a participação são fundamentais para a análise do processo. A abordagem interpretativa, que neste trabalho se faz presente, procura compreender as experiências sob o ponto de vista de quem as experiencia, procura traduzir as múltiplas realidades que se formam a partir destas experiências sociais e “... inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (Coutinho, 2014, p. 17). Aqui, o meu papel enquanto investigadora não será o de comprovar uma verdade única e absoluta, sob um paradigma com base epistemológica no objetivismo e no fim da investigação apresentar resultados generalizáveis. O meu papel é, sobretudo, procurar os significados dos comportamentos que se construíram pelas interações dos sujeitos participantes deste processo; não interpretar somente estes comportamentos, como também,

interpretar as próprias interpretações das situações que eles vivenciaram; reunir informações diversas que se complementem e mostrem quais são as principais características que compõem aquele contexto. Desta forma, os resultados que emergiram do estudo e as reflexões que ocorreram durante o processo, poderão ser transversais a outros contextos, na medida em que refletirem problemas e situações comuns, despertarem questionamentos e reflexões noutros educadores acerca deste tema de investigação e apontarem para novas possibilidades de ensino-aprendizagem adequadas aos seus contextos específicos.

Tendo como base os pressupostos do paradigma qualitativo, o presente trabalho compõe-se num desenho flexível de investigação-ação que se justifica pelo seu propósito: influenciar ou mudar algum aspecto de qualquer que seja o foco da investigação (Robson, 2013). Assim, propus-me a desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem para o Piano Funcional, que tivesse maior ênfase no tocar de ouvido dentro deste contexto particular. Como ponto de partida, realizei um levantamento e uma revisão de métodos destinados ao ensino de Piano Funcional disponíveis no mercado para perceber com maior especificidade qual era a ênfase dada ao trabalho auditivo. Esta avaliação permitiu-me identificar formas de complementar o material didático existente para construir a minha abordagem, adequando-se nesse sentido a outras abordagens de leitura e execução do instrumento, já adotadas e reconhecidas como eficazes no campo do Piano Funcional<sup>74</sup>. Após esta fase preliminar, realizei um trabalho exploratório e empírico no intuito de criar e verificar estratégias de ação e preparar a fase central da investigação-ação. O trabalho foi assim desenvolvido em duas fases que serão detalhadas nos capítulos 5 e 6: **fase preliminar** e **fase central** da investigação. Na fase preliminar perspectivei uma abordagem que pudesse ser transformada e reconstruída à medida que os próprios participantes fossem expondo as suas necessidades e reflexões. Se a minha intenção era atuar ativamente em colaboração com os resultados da investigação, formulando e testando estratégias de ação, observando e refletindo criticamente sobre o processo numa tentativa de

---

<sup>74</sup> Neste caso a abordagem proposta nesta tese adequou-se às abordagens de leitura intervalar e multitonal, assim como está descrito no item 6.4 do capítulo 6.

aprimorar e inovar a minha própria prática pedagógica, seria de grande importância haver o meu envolvimento direto e total neste processo. Assim, assumi o papel de professora investigadora; primeiramente porque entendi que o meu envolvimento direto e emocional com os participantes seria importante para uma profunda compreensão do meu foco de investigação; depois porque a minha experiência como professora de piano e o meu conhecimento sobre o meu próprio contexto de trabalho seriam relevantes para a interpretação das experiências vividas; e por último porque entendo que a aula de música é um “organismo vivo” e por mais que o professor prepare a aula, algumas tomadas de decisões e estratégias só surgem no próprio momento da aula, como um *insight*. Desta forma, algumas estratégias dependeriam da minha atuação enquanto professora, intervindo diretamente no objeto de estudo e não atuando apenas na sua descrição, compreensão e explicação. Por outro lado, a colaboração entre mim (professora investigadora) e os participantes do processo (os alunos) seria central na investigação-ação (Carr and Kemmis, 2004; Robson, 2013), e esta relação poderia ser construída e fortalecida através da convivência e da interação entre nós. Além dos factores específicos desta investigação que justificam a definição do meu papel enquanto professora-investigadora, apresenta-se a seguir o embasamento teórico que me orientou a este respeito.

Embora tradicionalmente a maior parte dos estudos em investigação-ação em educação tenha sido conduzida por investigadores que atuam em parceria com professores de escolas de nível elementar e secundário, a partir da década de 90, houve um crescimento e uma maior aceitação de estudos conduzidos por professores de ensino superior sobre a sua própria prática, sobretudo, no campo da educação (Zeichner, 2004). A este respeito, Robson (2013) afirma ainda que:

Inicialmente, o desenvolvimento da investigação-ação em educação foi amplamente estimulado por investigadores profissionais, mas verificou-se, subsequentemente, uma tendência em não mais enfatizar o papel do investigador externo e realçar o valor dos grupos de praticantes conduzindo seus próprios questionamentos dentro de sua própria situação, embora ligados numa rede flexível para um suporte mútuo (Robson, 2013, p. 189)<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Action research developments in education were initially largely stimulated by professional

Robson ressalta também que o argumento central para a atuação do professor como investigador é que este parece estar mais apto a tomar decisões e estar envolvido no processo de transformação quando é um participante ativo na investigação.

Um investigador-praticante é alguém que tem um emprego numa área específica e está, ao mesmo tempo, envolvido na realização de pesquisas sistemáticas relevantes ao trabalho. (...) Cada vez mais, a pós-graduação e o estudo pós-experiência tem se afastado da noção de que o estudante-praticante determina o foco de um projeto ou tese unicamente com base nos seus próprios interesses individuais. A direção é no sentido de haver estudos relevantes para o campo profissional... (Robson, 2013, p. 193)<sup>76</sup>.

Paralelamente ao pensamento que valoriza o profissional praticante enquanto investigador, sobretudo justificado pelo crescimento das investigações conduzidas por professores nas suas próprias práticas pedagógicas, houve um reconhecimento crescente da necessidade de que a teoria estivesse vinculada à prática.

Tradicionalmente, tem sido assumido que há uma distinção clara entre o mundo da investigação e os mundos da política e da prática - que existem 'duas comunidades'. Por um lado, há o mundo da investigação, com base no trabalho explícito, sistemático que visa o crescimento do conhecimento teórico. Práticas e políticas, por outro lado, são vistos como tendo lugar no 'mundo real', um mundo com base em diferentes formas de conhecimento - por exemplo, sobre o conhecimento tácito e na sabedoria prática. No entanto, ao longo dos últimos 20 anos tem havido um crescente reconhecimento da necessidade de relações mais estreitas entre a investigação, a prática e a política (Furlong and Oancea, 2005, p. 5)<sup>77</sup>.

Mediante a necessidade de investigações que contribuíssem com soluções para os

---

researchers, but there has subsequently been a tendency to de-emphasize the role of the external researcher and to stress the value of groups of practitioners carrying out their own enquiries into their own situation, though linked for mutual support in a loose network (Robson, 2013, p. 189).

<sup>76</sup> A practitioner-researcher is someone who holds down a job in some particular area and is at the same time involved in carrying out systematic research relevant to the job (...) Increasingly, post-graduate and post-experience study is moving away from the notion that the practitioner-student determines the focus of a project or thesis solely on the basis of their own individual interests. The move is towards study relevant to the professional setting... (Robson, 2013, p. 193).

<sup>77</sup> Traditionally it has been assumed that there is a clear distinction between the worlds of research and the worlds of policy and practice – that there are 'two communities'. On the one hand there is the world of research, based on explicit, systematic work aimed at the growth of theoretical knowledge. Practice and policy on the other hand are seen as taking place in the 'real world', a world based on different forms of knowledge – for example on tacit knowledge and on practical wisdom. However, over the last 20 years there has been a growing recognition of the need for tighter links between research, practice and policy (Furlong and Oancea, 2005, p. 5).

problemas da prática, os contextos de produção de conhecimento foram-se diversificando e novos modelos de investigação foram desenvolvidos para responderem a estes desafios. Neste vasto campo que engloba diversos modelos, o termo “investigador praticante”<sup>78</sup> tem sido utilizado como uma espécie de ‘guarda-chuva’ para um grande número de investigações relacionadas às práticas que ocorrem, por exemplo, nas áreas da educação e da saúde. O termo está situado no campo da “investigação aplicada”<sup>79</sup> ou “investigação baseada na prática”<sup>80</sup>, que é definida de forma inclusiva pelos autores Furlong e Oancea (2005) como “... uma área situada entre as atividades teóricas orientadas pela academia e práticas baseadas em investigação, e que consiste em uma infinidade de modelos de investigação explicitamente realizadas em, com e / ou para a prática” (Furlong e Oancea, 2005, p. 9)<sup>81</sup>. A partir destas definições, a Tabela 4.1 sumariza o desenho da presente investigação.

---

<sup>78</sup> Practitioner research.

<sup>79</sup> Applied research.

<sup>80</sup> Practice-based research.

<sup>81</sup> “... an area situated between academia-led theoretical pursuits (e.g. historical research) and research-informed practice, and consisting of a multitude of models of research explicitly conducted in, with, and/or for practice” (Furlong e Oancea, 2005, p. 9).

**Tabela 4.1** Sumário do desenho da investigação

Desenho	Orientação metodológica	Papel da Investigadora	Metodologia	Recolha e análise de dados
Flexível (Paradigma Qualitativo)	Atividades teóricas orientadas pela academia ↓ Investigação baseada na prática ↑ Prática informada pela investigação	Investigadora-praticante	Investigação-Ação (desenvolvida em três ciclos)	Observação Participante (notas de campo); Gravações em áudio e vídeo; Testes; Entrevistas Individuais; <i>Focus Group</i> ; Avaliações por uma <i>Critical Friend</i> <sup>82</sup> ; Análise de dados

É possível perceber na Tabela 4.1 que a investigação é desenhada de forma flexível, isto é, o desenho surge e desenvolve-se durante o processo de recolha de dados (Robson, 2013), com base numa metodologia que pressupõe movimento e transformação (investigação-ação), através de ciclos de ação e reflexão; situada num terreno “híbrido”, que procura integrar o conhecimento teórico às diferentes formas de conhecimento que se adquire através das experiências práticas. Nessa perspectiva, as teorias serão aqui contextualizadas, como forma de discernir e promover um melhor entendimento das situações complexas a investigar. Sabendo que o papel de investigadora-praticante também tem desvantagens, entendo que há uma potencial sinergia entre estas duas facetas, e que a integração entre teoria e prática pode trazer inúmeros benefícios para ambas. Na visão de Kemmis (2004, p. 8), “Investigação-ação é antes de tudo, *investigação pelos praticantes* – algo que eles fazem, e não algo feito ‘sobre’ ou ‘para’ eles”<sup>83</sup>. O autor argumenta que a

<sup>82</sup> O *critical friend* é um colega da mesma área que normalmente atua como um conselheiro ou um consultor durante o processo de investigação-ação. A opção pelo uso do termo em inglês justifica-se pelo fato de não ter encontrado um termo que o traduza com o mesmo significado em português.

<sup>83</sup> “Action research is first and foremost *research by practitioners* – something they do, not something done ‘on’ or ‘to’ them”.



sua conclusão é fundamentada na concepção de Habermas de que “Num processo de esclarecimento só pode haver participantes” (Habermas apud Kemmis, 2004, p. 91).<sup>84</sup> Significa, portanto, que a investigação depende da reflexão e da ação de todos os participantes envolvidos.

Durante qualquer processo de investigação que se desenvolve com base nos pressupostos qualitativos e que engloba uma série de atividades práticas como a observação, a descrição e a análise, este será filtrado pelo investigador de forma que “... algumas características do fenômeno recebem mais importância que outras; algumas são omitidas e outras simplesmente não são vistas; alguns fenômenos se tornam resultados e outros não” (Freebody, 2004, p. 28)<sup>85</sup>. Assim, a forma como a “cena original” será interpretada na perspectiva em que a investigação a coloca, pode ser determinada pela escolha dos métodos que o investigador julga serem mais adequados para a compreensão dos fenômenos. No decorrer da reconstrução deste processo de transformação, justificarei a escolha de cada método selecionado para cada fim específico.

## 4.2 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Embora haja diferentes definições para o termo investigação-ação, de forma abrangente, há algumas componentes principais na delineação deste método que são comumente aceites, como descrevem os autores Carr e Kemmis (2004):

Pode-se argumentar que três condições são individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para que a investigação-ação possa existir: em primeiro lugar, um projeto tem como objecto de estudo uma prática social, considerando-a como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoria; em segundo lugar, o projeto prossegue através de uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, com cada uma destas atividades sendo sistematicamente e autocriticamente implementadas e inter-relacionadas; em terceiro lugar, o projeto envolve os responsáveis pela prática em cada um dos

---

<sup>84</sup> “In a process of enlightenment there can be only participants” (Habermas apud Kemmis, 2004, p. 91).

<sup>85</sup> “... some features of the phenomenon are given more importance than others; some are either omitted or simply not seen; some phenomena become ‘findings’ and not others” (Freebody, 2004, p. 28).

momentos da atividade, ampliando a participação no projeto gradualmente para incluir outras pessoas afetadas pela prática, e mantendo o controle do processo colaborativo (Carr e Kemmis, 2004, p. 165-66)<sup>86</sup>.

Com base nesta definição, Kember (2000) destaca as principais características da investigação-ação, justificando que estas “facetas” a tornam um veículo adequado ao aprimoramento da qualidade na educação. Segundo este autor, a investigação-ação:

1. **Preocupa-se com a prática social:** a educação é uma prática social, uma vez que, na maioria dos casos, envolve a interação direta entre professores e alunos;
2. **Tem como objetivo a melhoria:** assim, esquemas de aperfeiçoamento da qualidade do ensino-aprendizagem devem partir de um paradigma que proponha mudança;
3. **É um processo cíclico:** ou seja, é um processo espiral que envolve planejamento, ação, observação e reflexão; assim como em qualquer tipo de investigação, a investigação-ação não é um processo linear e ordenado como poderia parecer num plano inicial;
4. **É constituída pela investigação sistemática:** a investigação-ação requer sistemática observação e avaliação, mas por outro lado, não requer competências complexas do investigador; professores/praticantes podem investigar sua própria prática educativa e conduzir projetos nas suas próprias salas de aula;
5. **É um processo reflexivo:** quando os professores estão conduzindo um projeto de investigação-ação em educação, eles

---

<sup>86</sup>It can be argued that three conditions are individually necessary and jointly sufficient for action research to be said to exist: firstly, a project takes as its subject-matter a social practice, regarding it as a form of planning, acting, observing and reflecting, with each of these activities being systematically and self-critically implemented and interrelated; thirdly, the project involves those responsible for the practice in each of the moments of the activity, widening participation in the project gradually to include others affected by the practice, and maintaining collaborative control of the process (Carr e Kemmis, 2004, p. 165-66).

estão refletindo sobre a sua própria prática educativa; os resultados poderão causar um impacto que os fará valorizar a reflexão da sua práxis e adquirir competências de investigação para monitorar regularmente a qualidade de ensino-aprendizagem;

6. **É participativa:** a palavra “participativa” indica que é uma atividade em grupo que envolve as pessoas afetadas pelo tópico investigado;
7. **É determinada pelos praticantes:** no caso do aprimoramento da qualidade na educação, o tópico, geralmente, é escolhido pelo professor, o que causará motivação em conduzir o seu estudo (adaptado de Kember, 2000, p. 24-29 – negrito meu).

Quanto à ideia de que a investigação-ação é um processo cíclico, reflexivo e constituído pela investigação sistemática, entendo que a prática pedagógica também deve envolver processos cíclicos, pois criar estratégias, refletir acerca do seu funcionamento e recriá-las, são tarefas que devem constituir a práxis de um professor. Segundo o educador Paulo Freire, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 32). É nesse sentido que a práxis aqui é definida, uma prática reflexiva e socialmente orientada em relação aos indivíduos e ao contexto na qual se integra. Bowman (2009) perspectiva a Educação Musical a partir desta visão de práxis, cujos valores da música e das práticas musicais são relativos às formas que servem à vida humana. “O sucesso da eficácia da educação musical não deve ser aferido pela eficiência com que nós fazemos o que nós fazemos, mas pelas diferenças tangíveis e duradouras que as nossas ações fazem nas vidas dos alunos e da sociedade” (Bowman, 2009, p. 4)<sup>87</sup>. Na visão do autor, a práxis deve ser guiada

---

<sup>87</sup> “The success of effectiveness of music education should be gauged not by the efficiency with which we do what we do, but by the tangible and durable differences our actions make in the lives of students and society” (Bowman, 2009, p. 4)<sup>87</sup>.

com base no conceito Aristotélico de *phronesis*, que é entendida como uma preocupação ou um discernimento ético no curso das ações, em que as decisões são sempre tomadas à luz das particularidades de uma situação humana específica. Portanto, se os conceitos de práxis e de *phronesis* são essenciais para uma perspectiva da Educação Musical, a participação e a reflexão conjunta entre todos os integrantes deste processo também devem ser dois elementos-chave para que tal pensamento seja posto em prática. Ao justificar que as principais características da investigação-ação e das práticas educativas estão intrinsecamente relacionadas, Kember (2000) também ressalta o aspecto participativo da investigação-ação, e penso que quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de alunos adultos, este aspecto está em sintonia com os princípios da *andragogia* (Coffman, 2009; Kruse, 2009), em que o papel do professor é redefinido como um facilitador que procura desenvolver uma parceria mútua com o aluno no seu processo de aprendizagem. Além disso, acredito que se o tópico da investigação for de interesse dos alunos e em benefício das suas reais necessidades, ainda que a investigação seja conduzida pelo professor, poderá haver um maior envolvimento por parte deles no desenvolvimento da investigação, factor que tenderá a se refletir positivamente nos processos de aprendizagem. O paralelo traçado por Kember entre as características-chave da investigação-ação e aspectos inerentes à Educação mostra que a escolha deste modelo de investigação por um professor investigador torna-se bastante adequada, quando o seu propósito é aprimorar ou inovar algum aspecto da sua prática educativa. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática passa a ser uma ferramenta central para a transformação, pois é através da reflexão, que a mudança na ação deve ocorrer. Embora as facetas da investigação-ação destacadas por este autor sejam características que a definem de uma forma geral, a literatura aponta para a existência de diferentes versões dentro da família da investigação-ação no âmbito da educação, nomeadamente, *investigação-ação em sala de aula*<sup>88</sup>, *aprendizagem em ação*<sup>89</sup>, *investigação-ação participativa*<sup>90</sup>,

---

<sup>88</sup> Classroom action research.

<sup>89</sup> Action learning.

<sup>90</sup> Participatory action research.

*autoinvestigação*<sup>91</sup>, entre outras (Zeichner, 2004). A definição de uma versão da investigação-ação está intrinsecamente relacionada com o seu tipo de abordagem, ou seja, com o seu propósito e o interesse que a conduz. Influenciado pela *teoria do conhecimento constituído pelos interesses*<sup>92</sup>, de Habermas (1972), o grupo de investigação de Kemmis (2004) distinguiu três diferentes abordagens:

... abordagens em teoria e prática da investigação *empírico-analítica* (ou *positivista*), *hermenêutica* (ou *interpretativa*) e *crítica*. Cada uma tinha sua própria razão básica de existir em termos dos interesses que nortearam a sua busca pelo conhecimento: um interesse *técnico* ou *instrumental* (ou meios-fins) no caso da pesquisa *empírico-analítica* - isto é, um interesse em fazer as coisas de forma eficaz<sup>93</sup>; um interesse *prático* no caso da investigação *interpretativa* - isto é, um interesse na tomada de decisão sábia e prudente em situações práticas<sup>94</sup>; e um interesse *emancipatório* no caso da investigação *crítica* - isto é, um interesse em emancipar as pessoas de determinação, por hábito, costume, ilusão e coerção que, por vezes, enquadram e restringem a prática social e educativa...<sup>95</sup> (Kemmis, 2004, p. 92)<sup>96</sup>.

Assim como foi explicado por Kemmis (2004), para Habermas, os diferentes paradigmas da investigação são sempre dependentes dos interesses sociais que a conduzem, ou seja, “o conhecimento é sempre uma construção social ligado a um interesse de cariz técnico (paradigma positivista) ou a um interesse de comunicação prática (paradigma qualitativo) ou ainda a um *interesse crítico*

---

<sup>91</sup> Self-study research.

<sup>92</sup> Theory of knowledge-constitutive interests.

<sup>93</sup> Um exemplo mencionado mais adiante no texto pelo autor são projetos que procuram aumentar ou diminuir a incidência de resultados específicos como, por exemplo, diminuir problemas de comportamento em sala de aula.

<sup>94</sup> O autor exemplifica este tipo de projeto mencionando projetos auto-reflexivos, conduzidos por investigadores praticantes.

<sup>95</sup> Exemplos mencionados pelo autor são projetos de investigação-ação participativa, empreendidos no contexto de movimentos sociais como, por exemplo, no movimento feminista ou na educação indígena e em defesa dos direitos indígenas.

<sup>96</sup> ... *empirical-analytic* (or *positivist*), *hermeneutic* (or *interpretive*) and *critical* approaches in research theory and practice. Each had its own basic *raison d'être* in terms of the interests which guided its quest for knowledge: a *technical* or *instrumental* (or means-ends) interest in the case of *empirical-analytic* research – that is, an interest in getting things done effectively [ex.: like decreasing classroom behaviour problems]; a *practical* interest in the case of *interpretive* research – that is, an interest in wise and prudent decision-making in practical situations [ex.: self-reflective projects]; and an *emancipatory* interest in the case of *critical* research – that is, an interest in emancipating people from determination by habit, custom, illusion and coercion which sometimes frame and constrain social and educational practice... (Kemmis, 2004, p. 92; ênfase em itálico do autor).

*emancipatório*” (Coutinho, 2014, p. 21). Embora acredite que na sua essência esta investigação tenha sido conduzida por uma abordagem interpretativa, por entender que toda e qualquer experiência é constituída em si mesma dos significados atribuídos a ela e da interpretação de quem a experiencia, e que “... o ato de compreensão é sempre um ato de interpretação” (Carr, 2006, p. 429)<sup>97</sup>, a proposta de desenvolver e testar uma nova abordagem de ensino-aprendizagem através da ação e da reflexão, por si só é imbuída de um caráter crítico. Em todo e qualquer trabalho de investigação-ação, ainda que desenvolvido com base nos pressupostos qualitativos no qual a compreensão dos fenômenos é dependente da interpretação, a reflexão crítica passa a ser tão importante quanto a interpretação, uma vez que neste processo a investigação perspectiva a transformação. No debate epistemológico entre paradigmas, já se tem a noção de *complementariedade*, e nessa posição “acredita-se que os paradigmas são diferentes a nível ontológico e epistemológico, mas se aceita que o investigador não tenha de se enquadrar num deles como o único e o melhor” (Coutinho, 2014, p. 33). Estando de acordo com esta visão a nível paradigmático, o que deve determinar a adesão a uma ou outra metodologia não é a crença num único paradigma, mas ao contrário, é o problema a ser analisado que nos deve conduzir. “Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (Anguerra apud Coutinho 2014, p. 35). Por um lado, a abordagem interpretativa está relacionada com o meu papel de investigadora tanto nos momentos em que recorri às gravações das aulas em vídeo para uma análise detalhada do trabalho, quanto na fase que se iniciou depois do processo e, sobretudo, no momento em que tento reconstruí-lo e produzir este documento escrito. Por outro lado, no meu papel enquanto investigadora-praticante e professora atuante que trabalhava em conjunto com os alunos à procura de transformar aquilo que se fazia necessário, a nível metodológico o trabalho recorreu a ferramentas que lhe conferiram um cariz muito mais interventivo. Nesse sentido, não me posicionei apenas como uma investigadora que interpreta as situações de um ângulo externo, mas sim como

---

<sup>97</sup> “... the act of understanding is always an act of interpretation” (Carr, 2006, p. 429).

mais um membro de um trabalho que era realizado em conjunto. Posicionei-me desta forma, sobretudo, porque acredito num processo de transformação em que todos os participantes envolvidos sejam atores protagonistas, agentes colaboradores e indivíduos críticos, que intencionam formar uma comunidade reflexiva para mudarem o mundo social e educacional em que vivem. Assim, todos os participantes do grupo tem responsabilidade no processo de transformação que ocorre através da melhoria de suas práticas comuns e de seus entendimentos compartilhados destas práticas (Kemmis, 2004, p. 92). Estas ações conjuntas são definidas através de espaços democráticos de discussão e reflexão, nos quais o investigador explora *com* os participantes os processos que são construídos e reconstruídos através de suas práticas.

Descrever as várias dimensões deste trabalho de investigação é conceber a investigação-ação como uma metodologia com características muito particulares, de difícil posicionamento a nível paradigmático, cuja inclusão da componente ideológica confere-lhe uma individualidade própria. Ao verificar que não há uma opinião consensual na bibliografia situada neste campo (Coutinho, 2014, p. 365), sobre em qual família metodológica da investigação em Educação a investigação-ação deverá ser incluída, recorro às palavras de Coutinho (2014) para que seja possível ter uma melhor compreensão a respeito das suas especificidades:

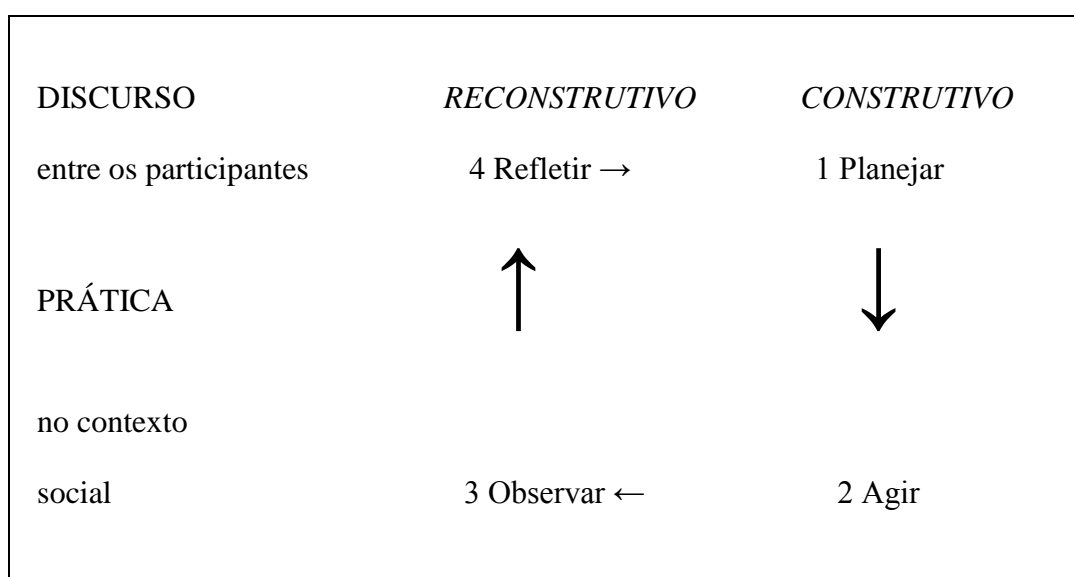
A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho, 2014, p. 364).

Durante as várias fases deste trabalho, recorri a diferentes técnicas de investigação que me permitiram, em cada situação, compreender uma dimensão do objeto de estudo. Especificamente na fase prática e central da tese, o trabalho apoiou-se no modelo cíclico de investigação-ação<sup>98</sup> e desenvolveu-se num processo autorreflexivo em espiral que perpassa em suas várias fases por momentos de planeamento, ação, observação e reflexão. Segundo os autores Carr e Kemmis (2004, p. 186), todos os momentos da investigação-ação são, ao mesmo tempo,

---

<sup>98</sup> E descrito primeiramente por Kurt Lewin em 1946 (Carr, 2006).

prospectivos e retrospectivos. Assim, entende-se que o momento da observação é retrospectivo sobre as ações tomadas e, ao mesmo tempo, prospectivo para a reflexão, ou seja, o investigador olha para o momento anterior que foi o momento da ação tomada e, ao mesmo tempo, olha para o momento seguinte quando a partir da observação, ocorre a reflexão. Da mesma forma, “A reflexão é retrospectiva sobre as ações tomadas até então e prospectiva para um novo planejamento”<sup>99</sup> (Carr e Kemmis, 2004, p. 187). Cada momento do processo de investigação-ação olha para a cena anterior para sua realização e olha para a cena seguinte para a sua justificação, como é exemplificado pelos autores na Figura 4.1.



**Figura 4.1** Momentos da investigação-ação (traduzido de Carr e Kemmis, 2004, p. 186)

O processo em espiral da presente investigação-ação ocorreu em três ciclos que serão analisados sob duas perspectivas: uma perspectiva parcial, na qual será feita uma análise de cada ciclo, e uma perspectiva global, na qual será feita uma análise holística de todo o processo. A escolha dos métodos utilizados em cada momento da investigação será justificada no item 4.3.

<sup>99</sup> “Reflection is retrospective to actions so far taken and prospective to new planning” (Carr e Kemmis, 2004, p. 187).



### 4.3 MÉTODOS

Conduzir um trabalho de investigação qualitativa significa antever o percurso como um caminho novo a ser percorrido, tendo uma ideia a onde se quer chegar (objetivos da investigação), mas aberto às diferentes possibilidades que se podem apresentar ao longo da trajetória. Definir os métodos que julgamos ser mais adequados em cada momento está relacionado com aquilo que queremos que seja observado, e com o sentido que damos ao trabalho de investigação. Nesse sentido, a escolha dos métodos pode ser comparada à perspectiva Pós-modernista em relação à escrita na investigação, na qual se argumenta que “... é sempre parcial, local, e situacional e que os nossos egos estão sempre presentes, não importa o quanto tentamos suprimi-los – mas parcialmente presentes, porque na nossa escrita reprimimos partes do nosso eu também” (Richardson e Pierre, 2005, p. 962)<sup>100</sup>. Penso que a escolha dos métodos não é de natureza puramente técnica, mas que está também relacionada com questões ideológicas. Num trabalho de investigação-ação, esta escolha relaciona-se de forma específica com cada momento da investigação (planejamento, ação, observação e reflexão) e também com o papel que atribuímos a cada pessoa envolvida no processo, ou seja, com o seu nível de participação no processo de transformação. Ao longo desta trajetória, questioneimei-me várias vezes se teria acertado na escolha dos métodos, de forma a que todos eles, em conjunto, me pudessem oferecer os elementos necessários para a minha investigação ou captar a essência de cada momento de forma a construir uma *assemblage* (Denzin e Lincoln, 2005). Ao mesmo tempo em que pretendia compreender os fenômenos e as múltiplas realidades daquele contexto, também pretendia transformar aquilo que estava a ser investigado, e para isso seriam necessárias a participação e a colaboração dos que se envolveriam no processo. Sendo assim, foi preciso indagar quais seriam as informações que eu pretendia recolher dos alunos a nível individual, e o que é que deveria ser questionado, refletido e construído em conjunto. Concluí que em dois momentos distintos da

---

<sup>100</sup> “... writing is always partial, local, and situational and that our selves are always present no matter how hard we try to suppress them - but only partially present because in our writing we repress parts of our selves as well” (Richardson e Pierre, 2005, p. 962).

trajetória, as entrevistas individuais semiestruturadas seriam uma escolha funcionalmente importante: no início da trajetória, com o intuito de conhecer o perfil de cada participante da investigação, conhecer o seu percurso e as suas metas em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e desta forma, selecionar os alunos que melhor representariam as questões da investigação; e alguns meses depois do fim da trajetória, com o intuito de tentar compreender as percepções dos participantes em relação ao processo e confirmar se o trabalho desenvolvido se havia refletido de alguma forma em práticas posteriores. A opção de voltar a entrevistar os alunos via Skype alguns meses depois do encerramento do nosso trabalho, quando eu já estava de volta a Portugal, justifica-se pelo facto de haver um distanciamento do processo que iria permitir compreendê-lo melhor como um todo. Por outro lado, o meu distanciamento seria tanto físico, por já estar em Portugal, quanto emocional, pelo facto de já não ser a professora da disciplina e, conseqüentemente, os alunos não estariam mais sendo submetidos a nenhum tipo de avaliação, permitindo uma nova reflexão da parte deles. Penso que esta visão do “todo” passa a ser favorecida quando não fazemos mais parte do processo. Traçando uma analogia, entendemos “Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, se não nos saímos de nós próprios” (Saramago, 1997, p. 16). É esta a percepção que eu tenho de mim mesma e do processo em questão, ao tentar reconstruí-lo sob um novo ângulo, agora do lado de fora do contexto.

Além das entrevistas individuais realizadas no início e no final do processo, no final de cada ciclo foram realizados encontros entre mim e os alunos, no formato de *focus group*. Este é um método de recolha de dados que “visa explorar percepções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm alguma experiência ou conhecimento em comum sobre uma dada situação ou tópico” (Kumar 2011 *apud* Coutinho, 2014). Nos textos consultados sobre *focus group* (Gill et al., 2008; Kamberelis e Dimitriadis, 2005; Kitzinger, 1995; Krueger, 2002; Masadeh, 2012; Morgan, 2013; Onwuegbuzie et al., 2009; Rabiee, 2004) não há um consenso quanto aos critérios apresentados pelos autores, sobretudo em relação ao número de participantes de um grupo e ao tempo de duração da entrevista. No entanto, as diferenças apontadas entre os textos não são

significativas e todos os autores concordam que a entrevista deve ser conduzida num ambiente que não seja ameaçador e desconfortável para os participantes. Para que este ambiente fosse criado, realizei todas as entrevistas *focus group* na mesma sala de aula em que desenvolvemos nosso trabalho, tentando criar uma atmosfera mais informal, e procurei deixar os alunos confortáveis para expressarem as suas opiniões e relatarem as suas experiências em todos os momentos que quisessem. Também me procurei colocar como parte integrante do grupo, e não como uma investigadora à parte, embora cada um de nós desempenhasse um papel diferente no grupo. Durante o processo, as entrevistas em formato *focus group* obedeceram aos seguintes critérios (Krueger e Casey apud Coutinho, 2014, p. 143; parênteses meus):

- O número ideal de participantes varia entre 5 e 10 [em cada grupo havia 5 alunos e eu];
- A composição do grupo deve ser homogênea [considereei que os alunos tinham a mesma faixa etária, cursavam a mesma disciplina, eram iniciantes em piano e em teoria musical];
- Os procedimentos implicam a realização da entrevista ao grupo por um moderador que pode ser acompanhado por um assistente [neste caso não foi preciso haver a presença de um assistente para tomar notas, uma vez que todos os encontros foram gravados em vídeo];
- As sessões não devem exceder as 2 horas;
- As sessões devem ser focalizadas num tópico de interesse para o grupo [neste caso, o tópico estava relacionado com a própria disciplina frequentada por eles].

Com base nestes critérios, os encontros poderiam promover a reflexão dos alunos através da discussão em conjunto, fazendo um balanço do trabalho desenvolvido até então (no fim de cada ciclo), apontando tanto para os pontos positivos quanto os negativos, referindo o que poderia ser melhorado e traçando planos de ação para cada ciclo seguinte. De acordo com os autores Carr e Kemmis (2004),

A investigação-ação, portanto, estimula a participação colaborativa no processo de investigação, na qual o processo de investigação é alargado no sentido de

incluir todos aqueles envolvidos na ação ou afetados por ela. Em última análise, o objetivo da investigação-ação é envolver todos estes participantes na comunicação, visando a compreensão mútua e o consenso, em uma tomada de decisão justa e democrática, e ação comum à procura de alcançar a realização para todos (Carr e Kemmis, 2004, 199)<sup>101</sup>.

Assim, as discussões em formato de *focus group* seriam uma forma de tentarmos perceber juntos, como a abordagem tinha sido desenvolvida em grupo, de que forma as interações entre os participantes influíram no seu desenvolvimento, e como é que poderíamos funcionar melhor enquanto grupo, de forma a resultar num melhor funcionamento da abordagem em si. Uma das principais vantagens do *focus group* é que os participantes poderiam aprender uns com os outros, trocar experiências e construir ideias a partir das visões uns dos outros. As discussões em grupo poderiam promover *insights* que, provavelmente, seriam menos acessíveis sem as interações que ocorrem numa situação em grupo, pois, ao ouvir outras experiências verbalizadas, em cada participante são estimuladas as suas próprias memórias, ideias e experiências. Estas situações ocorrem quando os membros de um grupo engajam em "uma espécie de ‘encadeamento’ ou ‘efeito cascata’; a fala se conecta, ou se desvirtua, dos temas e das expressões que a precedem" (Lindlof e Taylor, 2002, p. 182)<sup>102</sup>. Ainda que consideremos que, numa situação de grupo, os sujeitos podem influenciar as visões uns dos outros, eu concordo com o argumento de Green (2012 b), ao afirmar que "... todos os seres humanos formam as suas visões e respostas às coisas sendo parte de um grupo; [portanto] não há nada que seja totalmente individual" (Green, 2012 b, p. 17; parênteses meus)<sup>103</sup>. Corroborando com o argumento da autora, penso que o caráter participatório da investigação-ação proporciona aos participantes trabalharem em conjunto à procura de objetivos em comum. Ao realizar estas discussões e reflexões em grupo, o processo de esclarecimento torna-se mais rico,

---

<sup>101</sup> "Action research therefore precipitates *collaborative involvement* in the research process, in which the research process is extended towards including all those involved in, or affected by, the action. Ultimately, the aim of action research is to involve all these participants in communication aimed at mutual understanding and consensus, in just and democratic decision-making, and common action towards achieving fulfillment for all" (Carr e Kemmis, 2004, p. 199).

<sup>102</sup> "a kind of ‘chaining’ or ‘cascading’ effect; talk links to, or tumbles out of, the topics and expressions preceding it" (Lindlof e Taylor, 2002, p. 182)

<sup>103</sup> "... all human beings form their views and responses to things as a part of a group; [therefore] there is no such thing as total individuality" (Green, 2012 b, p. 17).

uma vez que a linha de pensamento é conduzida por vários pontos de vista. Desta forma, podem então estar mais conscientes de suas falsas premissas ou perspectivas através das quais se guiam individualmente (Patton apud Flick, 2009, p. 195-196; Kember, 2000, p. 28), pois nestas situações “o grupo se torna uma ferramenta para reconstruir as opiniões individuais mais apropriadamente” (Flick, 2009, p. 107)<sup>104</sup>. Segundo Habermmas (1974), o pensar (*thinking*) é um processo de argumentação dependente do discurso internalizado e, no caso da reflexão solitária, a ausência de comunicação no íntimo de um sujeito solitário, evoca a intersubjetividade do diálogo, ou seja, nesta situação, o sujeito desempenha, ao mesmo tempo, os dois papéis de um diálogo. O autor alerta para os problemas que estão associados à autorreflexão solitária:

A autorreflexão de um sujeito solitário (...) exige uma conquista bastante paradoxal: uma parte de si deve ser separada da outra de tal maneira que o sujeito possa estar numa posição de prestar ajuda a si mesmo (...) [Por este motivo], no ato de autorreflexão o sujeito pode enganar-se a si mesmo (Habermmas, 1974, p. 28; parênteses meus)<sup>105</sup>.

Estando de acordo com o pensamento de Habermmas, não só considerei que o balanço de cada ciclo de investigação-ação e os pontos a serem melhorados nos ciclos seguintes deveriam ser discutidos com os alunos em conjunto; como também entendi que seria necessária a participação de um colega que atuaria como *critical friend* no balanço final de cada ciclo, não no sentido de conduzir o trabalho do grupo, mas como um estímulo que pudesse ampliar as minhas reflexões. A *critical friend* convidada para participar deste trabalho de investigação é professora noutra universidade brasileira, doutora em Pedagogia do Piano com formação nos Estados Unidos, experiente no ensino de piano em grupo, e tem ministrado a disciplina de Piano Funcional. Durante o trabalho de investigação a *critical friend* atuou em fases distintas exercendo dois papéis – dentro dos vários definidos por Kember (2000) – com as seguintes funções: na

---

<sup>104</sup> “The group becomes a tool for reconstructing individual opinions more appropriately” (Flick, 2009, p. 107).

<sup>105</sup> The self-reflection of a lone subject (...) requires a quite paradoxical achievement: one part of the self must be split off from the other part in such a manner that the subject can be in a position to render aid to itself (...) [Furthermore], in the act of self-reflection the subject can deceive itself (Habermmas, 1974, p. 28; parênteses meus).

fase de construção da abordagem, atuou como *consultora*<sup>106</sup>, esclarecendo dúvidas e oferecendo sugestões para o trabalho a ser desenvolvido; e no final de cada ciclo da investigação-ação, atuou como *conselheira na avaliação*<sup>107</sup>. Para atuar nesta última função, a *critical friend* recebeu periodicamente as imagens gravadas em vídeo das aulas e das discussões em grupo entre mim e os alunos, e no final de cada ciclo enviou-me as avaliações por escrito. Também no final de cada ciclo foram aplicados testes aos alunos que incluíram a execução dos exercícios que contemplam as principais competências musicais trabalhadas no decorrer da disciplina. Os testes foram aplicados, primeiramente, porque fazem parte do sistema de avaliação da instituição em questão, e a minha intenção era que o trabalho fosse desenvolvido o mais próximo possível da realidade. Por esta razão, os testes seguiram as orientações do manual do professor<sup>108</sup> que acompanha o método que foi utilizado, e eram diferentes entre si, considerando que o conteúdo programático de cada fase do curso também era diferente. Segundo, o objetivo em relação aos testes não era que eles fossem comparados entre si porque para além de terem sido diferentes, entendo que os processos de ensino-aprendizagem não ocorrem de forma linear. Não foi minha intenção fazer um julgamento do desempenho do aluno em cada teste forçando-o a atingir um determinado nível num determinado momento. Sendo assim, a minha avaliação do aluno no contexto real da disciplina seria muito mais holística do que pontual, e os resultados dos testes seriam somados ao aproveitamento do aluno durante o curso. O objetivo dos testes era fazer uma espécie de “raio x” ao final de cada ciclo, utilizando-os como um instrumento complementar de recolha de dados, com o intuito de ajudar a perceber quais eram as principais fragilidades dos alunos, e em cada momento, em que aspectos eles estavam a se desempenhar melhor. Os testes foram avaliados por um júri constituído por três professores de piano, sendo dois deles professores de Piano Funcional da mesma instituição de ensino (UFPI), e o terceiro, professor de piano do curso de música do Instituto Federal do Piauí, também na cidade de

---

<sup>106</sup> Project design consultant.

<sup>107</sup> Evaluation adviser.

<sup>108</sup> Lancaster, L. E.; Renfrow, K. D. (1995) *Alfred's Group Piano for Adults. Book 1. Teacher's Handbook*. 2<sup>nd</sup> edition. Amsteden: Alfred Publishing Co., Inc.

Teresina (Brasil). Cada professor recebeu as imagens dos testes gravados em vídeo e as grelhas de avaliação, nas quais foram descritos os critérios a serem seguidos<sup>109</sup>. Durante todo o processo, no qual atuei como observadora participante (*in loco*), também considerei essencial para as reflexões nos ciclos de investigação-ação a gravação em vídeo de todas as aulas, entrevistas, testes e apresentação final dos alunos. Inicialmente senti que a presença da câmera causava um certo desconforto, tanto nos alunos como em mim, mas, em poucos minutos, estávamos tão concentrados nas atividades que é desnecessário considerar que esta forma de registo possa ter alterado nosso comportamento, o que foi possível perceber através das próprias imagens gravadas. No decorrer de cada ciclo, tanto nos momentos presenciais (observação direta) quanto durante a minha análise dos vídeos (observação indireta), trabalhei com notas de campo, onde procurei registrar todas as minhas impressões, no que se refere aos eventos, conversas com os alunos e situações que tenham ocorrido e me tenham provocado alguma reflexão. Para a análise dos dados, todas as entrevistas em formato *focus group* e entrevistas individuais realizadas por Skype foram transcritas, e os dados foram categorizados e codificados (seguindo os critérios da análise temática) com o suporte do software NVIVO 10. A análise dos vídeos foi realizada sob a ótica fenomenológica, ou seja, a ênfase em determinados aspectos depende da forma como o objeto de estudo se descortina e de como os fenômenos ocorrem.

O uso de múltiplos métodos, inerente à investigação qualitativa, normalmente ocorre na tentativa de compreender em profundidade o fenômeno em questão. Nesta investigação, a triangulação não será utilizada como forma de validação, uma vez que, na investigação qualitativa, “a realidade objetiva nunca pode ser capturada” (Denzin e Lincoln, 2005, p. 5)<sup>110</sup>, e neste caso tentamos compreender o objeto de estudo através das suas várias representações. Tendo como escolha o uso de múltiplos métodos para a triangulação, esta investigação procurou alcançar a confiabilidade, termo que, segundo o paradigma qualitativo, refere-se a uma medida do quanto se pode “confiar/acreditar nos resultados obtidos na pesquisa

---

<sup>109</sup> Os critérios de avaliação serão descritos no item 6.5.2.

<sup>110</sup> “Objective reality can never be captured” (Denzin e Lincoln, 2005, p. 5).

interpretativa” (Coutinho, 2014, p. 237). Assim, como ocorre na prática da pesquisa empírica, a triangulação será usada “como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza” (Coutinho, 2014, p. 238). Richardson e Pierre (2005, p. 963) propõem um novo conceito para a triangulação na investigação qualitativa, argumentando que, em vez de um triângulo, “um objeto rígido, fixo, [e] bidimensional”<sup>111</sup>, se deveria evocar a imagem de um cristal, “o qual combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades, e ângulos de abordagem”<sup>112</sup>. No processo de cristalização, as partículas formam entre si um conjunto de ligações químicas, determinando a posição espacial que o cristal tenderá a ocupar. Como resultado desse processo, forma-se uma estrutura tridimensional. Em analogia, a metáfora do cristal remete-nos para uma nova perspectiva da triangulação, cujas ações, reflexões e interações dos indivíduos deram forma a um “objeto” de várias facetas, que pode ser visto sob diversos ângulos. É assim que intencionei conduzir o processo de triangulação, procurando olhar para a pluralidade da realidade investigada como se tenta ver um prisma, que ao refratar a luz nos mostra as diferentes cores do seu espectro.

---

<sup>111</sup> “a rigid, fixed, two-dimensional object”

<sup>112</sup> “which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach”.



## CAPÍTULO 5 | FASE PRELIMINAR: REVISÃO DE MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL E ESTUDO EXPLORATÓRIO

### 5.1 INTRODUÇÃO

A fase preliminar foi desenvolvida em duas etapas: a primeira consistiu num levantamento e análise de métodos destinados ao ensino de Piano Funcional e a segunda consistiu num estudo exploratório realizado com duas alunas. Esta fase foi realizada como forma de preparação para a construção da abordagem e para ganhar *insights* que pudessem me orientar em termos conceptuais e metodológicos na fase seguinte.

### 5.2 REVISÃO DE MÉTODOS

#### 5.2.1 Objetivos da revisão

O levantamento dos métodos de piano foi realizado com base no seguinte critério: os métodos deveriam ser destinados ao ensino-aprendizagem de Piano Funcional para alunos de curso superior de música que têm o piano como um segundo instrumento. A revisão dos métodos selecionados teve como objetivo servir de base para a elaboração da abordagem que foi sendo desenvolvida ao longo do estudo exploratório. Para tanto, era necessário verificar qual é a ênfase dada ao tocar de ouvido nos métodos de piano destinados a este público específico e a partir desta análise, elaborar uma proposta com atividades complementares para desenvolver o tocar de ouvido. A revisão dos métodos também pretende ser um guia para professores da disciplina de Piano Funcional, disposto em forma de bibliografia comentada.

#### 5.2.2 Levantamento dos métodos

O levantamento dos métodos foi realizado com base nas sugestões oferecidas em livros de pedagogia do piano (Fisher, 2010; Lyke et al., 1996; Uszler et al., 2000) e

da lista disponibilizada no site [www.keyboardpedagogy.org](http://www.keyboardpedagogy.org). Para esta revisão foram adquiridos vinte métodos que estavam disponíveis para venda, tendo alguns deles sido sugeridos em todas as fontes consultadas, com exceção de dois métodos brasileiros, os únicos publicados no Brasil para o ensino de Piano Funcional para adultos até ao presente momento. As Tabelas que apresentam os métodos sugeridos em cada uma das fontes citadas encontram-se nos Anexos 1, 2, 3 e 4 (suporte material). Como apresentado na Tabela 5.1, a partir deste levantamento, foram adquiridos vinte métodos que estavam disponíveis no mercado.

**Tabela 5.1** Métodos de Piano Funcional encontrados para revisão

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Local da publicação editora</b>
Allen, Doris R	1983	<i>Creative Keyboard for Adult Beginners</i>	Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
Anderson, Richard	2002	<i>Ensemble: Keyboard Proficiency for the Music Major</i>	Long Grove, IL: Waveland Press
Bucher, Hannelore Emma	2009, 2010, 2011	<i>Toque Piano Hoje... se sempre! Curso de piano Para adultos (volumes 1, 2 e 3)</i>	Vitória, E.S.: O Autor
Chastek, Winifred Knox	1967	<i>Keyboard Skills: Sight Reading, Transposition, Harmonization, and Improvisation</i>	Belmont, CA: Wadsworth Publishing
Clark, Frances, Louise Goss and Roger Grove	1980	<i>Keyboard Musician for the Adult Beginner</i>	Miami, FL: Summy-Bichard Inc.
Costa, Carlos Henrique e Machado, Simone Gorete	2012	<i>Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior (vol. 1)</i>	Goiânia: Editora da PUC Goiás
Heerema, Elmer	1984	<i>Progressive Class Piano. 2nd edition</i>	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Hilley, Martha and Lynn Freeman Olson	2010	<i>Piano for the Developing Musician (6<sup>th</sup> ed.)</i>	Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning

Lancaster, E. L. and Kenon Renfrow	2004	<i>Alfred's Group Piano for Adults</i> , Books One and Two	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Lindeman, Carolyn A	2012	<i>Piano Lab: An Introduction to Class Piano</i> (7 <sup>th</sup> ed.)	Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning
Lyke, James and Denise Edwards	2006	<i>Keyboard Fundamentals</i> , Books 1 and 2 (5 <sup>th</sup> ed.)	Champaign, IL: Stipes Publishing Co.
Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron Elliston	2009, 2010	<i>Keyboard Musicianship: Piano For Adults</i> , Books One and Two (9 <sup>th</sup> ed.)	Champaign, IL: Stipes Publishing Company
Mach, Elyse	2011	<i>Contemporary Class Piano</i> (7 <sup>th</sup> ed.)	New York: Oxford University Press
McFarland, Donna Gielow	2013	<i>Intro to Piano. Class Piano for Adult Beginners</i>	USA: Spencer Meadow Press
Pace, Cynthia	1997	<i>Piano Play and Simple!</i> Vol. 1	Chatham, NY: Lee Roberts Music Publications/Hal Leonard
Page, Cleveland	2007, 1975	<i>The Laboratory Piano Course</i> , Books 1 and 2	New York: Harper and Row
Pyle, Hershal	2000, 2002, 1994, 1990	<i>The University Piano Series: A Course of Study for the Adult Student</i> Books 1, 2 , 3 and 4)	Ann Arbor, MI: Campus Publishers
Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster	1980, 1984	<i>Keyboard Strategies</i> , Master Text I and II	New York: G. Schirmer, Inc.
Squire, Russel N. and Timothy P. Shafer	1991	<i>Class Piano for Adult Beginners</i> . 4th ed	Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
Starr, William and Constance Starr	1992	<i>Practical Piano Skills</i> . 5th ed.	Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers

Os métodos adquiridos foram, em sua maioria, sugeridos pelas fontes consultadas, com exceção dos dois métodos brasileiros. Foram adquiridos somente os métodos que estavam disponíveis para venda online durante a fase de levantamento, nos sites da *Amazon.com* e *Amazon.uk.*, com exceção da série de Hershal Pyle que foi adquirida através do contato com a própria editora. Dois dos métodos adquiridos são comuns a todas as fontes consultadas: *Alfred's Group Piano for Adults* (volumes 1 e 2) e *Piano for the Developing Musician*, cuja primeira edição foi publicada com o título de *Performance for the Developing Musician* e sugerida com este título no livro *Creative Piano Teaching* de Lyke *et al.* (1996, p. 422).

### 5.2.3 Análise da ênfase no tocar de ouvido

A partir desta revisão verifiquei que doze métodos não incluem o tocar de ouvido, seis métodos incluem o tocar de ouvido com pouca ênfase e dois métodos incluem o tocar de ouvido com maior ênfase, como se pode observar na Tabela 5.2.

**Tabela 5.2** Métodos de Piano Funcional que incluem o tocar de ouvido

<b>12 métodos não incluem o tocar de ouvido</b>	<b>6 métodos incluem com pouca ênfase</b>	<b>2 métodos incluem com grande ênfase</b>
1-Título: <i>Piano Plain and Simple!</i> Autor (a): Pace, Cynthia	1- Título: <i>Alfred's Group Piano for Adults</i> Autor (a): Lancaster, E.L.; Renfrow, Kenon D.	1- Título: <i>Progressive Class Piano. A Practical approach for the older beginner.</i> Author (a): Heerema, Elmer
2- Título: <i>Piano Lab. An Introduction to Class Piano</i> Autor (a): Lindeman, Carolyn A.	2- Título: <i>Keyboard Strategies</i> , Master Text I and II Autor (a): Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster	2- Título: <i>Ensemble. Keyboard Proficiency for the Music Major</i> Autor (a): Anderson, Richard Paul
3- Title: <i>PDM: Piano for the Developing Musician</i> Autor (a): Hilley, Martha, and Lynn Freeman Olson	3- Título: <i>Keyboard Musicianship: Piano For Adults</i> , Books One and Two Autor (a): Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron	

Elliston.	
4- Título: <i>Practical Piano Skills</i>	4- Título: <i>Creative Keyboard for Adult Beginners</i>
Autor (a): Starr, William and Constance Starr	Autor (a): Allen, Doris R.
5- Título: <i>Class Piano for Adult Beginners</i>	5- Título: <i>Contemporary Class Piano</i>
Autor (a): Squire, Russel N. and Timothy P. Shafer	Autor (a): Elyse Mach
6- Título: <i>Keyboard Fundamentals</i>	6- Título: <i>Intro to Piano. Class Piano for Adult Beginners</i>
Autor (a): Lyke, James, Denise Edwards, Geoffrey Haydon, Ronald Chioldi	Autor (a): Donna Gielow McFarland
7- Título: <i>The Laboratory Piano Course</i>	
Autor (a): Page, Cleveland L.	
8- Título: <i>The University Piano Series</i>	
Autor (a): Pyle, Hershhal	
10- Título: <i>Toque Piano Hoje... se sempre! Curso de piano Para adultos (volumes 1, 2 e 3)</i>	
Autor (a): Bucher, Hannelore Emma	
11- Título: <i>Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior (vol. 1)</i>	
Autor (a): Costa, Carlos Henrique e Machado, Simone Gorete	
12- Título: <i>Keyboard Skills: Sight Reading, Transposition, Harmonization, and Improvisation</i>	
Autor (a): Chastek, Winifred Knox	

### 5.2.4 Análise dos conteúdos nas atividades do tocar de ouvido

Na análise dos conteúdos, verifiquei que os métodos que incluem o tocar de ouvido apresentam canções folclóricas para serem tocadas e harmonizadas de ouvido e exercícios de *instrumental playback* como se pode ver na Tabela 5.3.

**Tabela 5.3** Conteúdos dos métodos de piano funcional que incluem o tocar de ouvido

<b>Métodos</b>	<b>Conteúdo</b>
<p>Título: <i>Contemporary Class Piano</i></p> <p>Autor (a): Mach, Elyse</p>	Canções folclóricas para serem tocadas de ouvido (apenas na unidade 1 do método)
<p>Título: <i>Alfred's Group Piano for Adults</i></p> <p>Autor (a): Lancaster, E.L.; Renfrow, Kenon D.</p>	Canções folclóricas para serem tocadas e harmonizadas de ouvido (apenas em algumas unidades dos métodos)
<p>Título: <i>Keyboard Strategies, Master Text I and II</i></p> <p>Autor (a): Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster</p>	
<p>Título: <i>Keyboard Musicianship: Piano For Adults, Book Two</i></p> <p>Autor (a): Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron Elliston</p>	
<p>Título: <i>Creative Keyboard for Adult Beginners</i></p> <p>Autor (a): Allen, Doris R.</p>	
<p>Título: <i>Intro to Piano. Class Piano for Adult Beginners</i></p> <p>Autor (a): McFarland, Donna</p>	

---

Gielow

---

Título: *Progressive Class Piano. A Practical approach for the older beginner*

Autor (a): Heerema, Elmer

Canções folclóricas para serem tocadas de ouvido através do reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos (estas atividades estão presentes em todas as unidades do método, mas não são conectadas aos conteúdos de cada unidade)

---

Título: *Ensemble. Keyboard Proficiency for the Music Major*

Autor (a): Anderson, Richard Paul

---

*Instrumental playback* (em todas as unidades)

---

### 5.2.5 Detalhamento das atividades de cada método

**Título: *Contemporary Class Piano***

**Autor (a): Mach, Elyse**

Na primeira unidade do método a autora sugere cinco canções folclóricas que utilizam a escala pentatônica para serem tocadas de ouvido. A única instrução oferecida é a nota inicial de cada melodia.

**Título: *Alfred's Goup Piano for Adults***

**Autor (a): Lancaster, E.L.; Renfrow, Kenon D.**

**Volume 1**

O método está acompanhado de um cd. Na primeira unidade o autor sugere três canções folclóricas que utilizam a escala pentatônica para serem tocadas de ouvido. A única instrução oferecida é a nota inicial de cada melodia. Na unidade 3 o autor sugere duas canções folclóricas que utilizam o padrão maior dos cinco dedos. A única instrução oferecida é a nota inicial de cada melodia. Na unidade 12 o autor sugere quatro melodias para serem tocadas de ouvido e harmonizadas utilizando os acordes I, IV e V7. As instruções oferecidas são a tonalidade e a nota inicial de cada melodia.

## **Volume 2**

Na unidade 4 o autor sugere duas melodias para serem tocadas de ouvido e harmonizadas com os acordes I, IV e V7. As instruções oferecidas são a tonalidade e a nota inicial de cada melodia.

**Título:** *Keyboard Strategies, Master Text I and II*

**Autor (a):** Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster

## **Volume 1**

No capítulo 1 os autores sugerem treze melodias que utilizam a escala pentatônica para serem tocadas de ouvido. Esta atividade não apresenta instruções. No capítulo 6 os autores sugerem vinte e duas melodias para serem tocadas de ouvido e harmonizadas com os acordes I e V (V7 e V6/5). Nenhuma instrução é oferecida. No capítulo 7 são sugeridas vinte e duas melodias com os acordes I, IV e V (V7) e suas inversões. Nenhuma instrução é oferecida para esta atividade.

**Título:** *Keyboard Musicianship: Piano For Adults, Book Two*

**Autor (a):** Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron Elliston

## **Volume 2**

No capítulo 1 os autores sugerem sete canções folclóricas para serem harmonizadas de ouvido. Nas instruções, eles sugerem que a melodia seja tocada (por outra pessoa) ou cantada enquanto o aluno executa um padrão de acompanhamento com as duas mãos. Alguns compassos exemplificam este padrão de acompanhamento sugerido. Também é recomendado que a melodia seja executada em outra tonalidade que não seja dó maior. No capítulo 3 é sugerida uma canção para ser harmonizada utilizando a progressão de acordes I, ii, IV, V7, V7/ii e V6/5. Alguns acordes exemplificam o padrão de acompanhamento, assim como no exercício anterior.



**Título: *Creative Keyboard for Adult Beginners***

**Autor (a): Allen, Doris R.**

Na unidade 2 são sugeridas doze melodias para serem tocadas de ouvido. O autor sugere que o aluno escolha as canções que sejam familiares a ele. Em seguida, sugere que sejam cantadas e depois tocadas no piano sem a ajuda de nenhuma partitura. Na unidade 3 o autor sugere oito melodias que utilizam o padrão rítmico semínima pontuada e colcheia. De acordo com as instruções, o aluno deve cantar a melodia e depois tocá-la no piano sem a ajuda de partitura. Em seguida, deve harmonizar utilizando ostinatos com intervalos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> paralelas. Na unidade 4 são sugeridas sete melodias para serem tocadas de ouvido e, em seguida, harmonizadas utilizando acordes em bloco ou quebrados. Na unidade 5 são sugeridas dez melodias que utilizam a escala pentatônica para serem tocadas de ouvido. De acordo com as instruções, as melodias podem ser tocadas em teclas brancas ou pretas (o aluno deve escolher uma das escalas escritas) e acrescentar um padrão de acompanhamento que não tenha semitons para manter a tonalidade da escala pentatônica.

**Título: *Intro to Piano. Class Piano for Adult Beginners***

**Autor (a): McFarland, Donna Gielow**

No capítulo 6 é sugerida uma melodia para o aluno tocar de ouvido e transcrever. A nota inicial da melodia é indicada. Em seguida, o aluno deve utilizar os acordes do exercício anterior para harmonizar a melodia. Neste capítulo, a mesma atividade é proposta para a melodia de “Parabéns a você”. A nota inicial da melodia é indicada.

**Título: *Progressive Class Piano. A Practical approach for the older beginner***

**Autor (a): Heerema, Elmer**

A atividade tocar de ouvido consta no índice como um dos tópicos a serem

trabalhados em todos os capítulos do método. No capítulo introdutório são sugeridas nove melodias para serem tocadas de ouvido no pentacorde da escala de dó maior. A nota inicial de cada melodia é indicada. No capítulo 1 são sugeridas quatro melodias que iniciam com o intervalo de quinta. A autora sugere que o aluno encontre mais melodias que iniciam com o intervalo de quinta. No capítulo 2 são sugeridas cinco melodias que iniciam com o intervalo de terça. A autora sugere que o aluno encontre mais melodias que iniciam com o este intervalo. No capítulo 3 são sugeridas dez melodias que iniciam com o intervalo de quarta. A autora sugere que o aluno encontre mais melodias que iniciam com este intervalo. É dada a instrução de que as melodias indicadas com asterisco iniciam com notas repetidas antes do intervalo. No capítulo 4 são sugeridas nove melodias que iniciam com o intervalo de sexta. A autora sugere que o aluno encontre mais melodias que iniciam com o este intervalo. Em seguida, são sugeridas onze melodias que iniciam com as notas do acorde de tônica (ou em torno delas). No capítulo 5 são sugeridas duas melodias que iniciam com o intervalo de sétima e, em seguida, é apresentada uma atividade na qual o aluno deve identificar melodias que sejam baseadas nos ritmos transcritos e executá-las de ouvido. No capítulo 6 são sugeridas cinco melodias que iniciam com o intervalo de oitava e, em seguida, novamente é apresentada uma atividade na qual o aluno deve identificar melodias que sejam baseadas nos ritmos transcritos e executá-las de ouvido.

**Título:** *Ensemble. Keyboard Proficiency for the Music Major*

**Autor (a):** Anderson, Richard Paul

A atividade tocar de ouvido consta no índice como um dos tópicos a serem trabalhados em todos os capítulos do método. O tocar de ouvido é trabalhado em atividades progressivas de instrumental playback. As atividades iniciam com padrões de dois compassos e posteriormente são apresentadas melodias de quatro ou mais compassos. O autor sugere que o professor toque a melodia quantas vezes forem necessárias para que o aluno memorize e execute a melodia de ouvido. A primeira nota da melodia deve ser sempre indicada ao aluno. O nível de dificuldade aumenta gradativamente em cada exercício. No capítulo 6 o método já

apresenta melodias inteiras de oito compassos para serem tocadas de ouvido. No capítulo 7 as melodias também devem ser harmonizadas com acordes primários (cadências trabalhadas no exercício anterior). Nos exercícios de improvisação, são dados motivos e padrões de acompanhamento para que o aluno improvise de ouvido.

### 5.2.6 Conclusão

A análise dos métodos de Piano Funcional destinados a alunos de curso superior de música mostra que, de maneira geral, ainda é pouca a ênfase no tocar de ouvido. Portanto, para a elaboração da abordagem proposta neste trabalho de tese, seria necessário criar novas atividades para o tocar de ouvido de forma que houvesse um equilíbrio entre o trabalho que seria feito com o suporte da notação musical e o trabalho que seria feito de ouvido.

Em vários métodos, a revisão indica que o tocar de ouvido nem sempre está conectado ao conteúdo principal de cada unidade, assim como estão outras atividades propostas. Evidencia-se que o tocar de ouvido ainda é trabalhado de forma elementar e que o trabalho auditivo não é desenvolvido progressivamente, assim como outras atividades específicas das competências de leitura à primeira vista, harmonização e transposição, por exemplo. De maneira geral, os métodos tendem a trabalhar um assunto específico em cada unidade e este assunto está presente em todas as atividades. Por exemplo, se o assunto da unidade é uma determinada progressão harmônica, esta progressão é trabalhada nas atividades de cada competência específica. No entanto, as atividades para o tocar de ouvido, na maioria dos casos não está conectada ao assunto da unidade. Por esta razão, seria importante que as músicas selecionadas para serem aprendidas de ouvido trabalhassem o conteúdo principal de cada unidade do método, assim como as outras atividades.

Além disso, atividades que dependem essencialmente da audição para o seu pleno desenvolvimento como a transposição, a harmonização e a improvisação, comumente requerem o uso da notação musical para a sua realização. Com base nesta análise, concluí que novas atividades deveriam ser propostas com o objetivo

de estimular os alunos a trabalharem estas competências sem o uso da notação musical. Desta forma, se poderia estimular um ensino-aprendizagem com maior atenção no desenvolvimento auditivo e na experimentação, como sugere a autora Laura Campbell (1982).

Na maioria dos métodos, as atividades para o tocar de ouvido não apresentam muitas pistas para a sua realização, problema já apontado na literatura (Musco, 2010, p.59). Assim, seria necessário criar e testar estratégias que ajudassem os alunos a trabalharem aspectos como, por exemplo: inferência da tônica, identificação da tonalidade, identificação da nota inicial da melodia em relação à tônica, identificação da métrica, desenho da melodia, identificação de padrões rítmico-melódicos, etc.

As análises também indicaram que as melodias sugeridas para a atividade “tocar de ouvido” podem não ser familiares a todos os contextos e culturas. Relativamente ao repertório proposto para o tocar de ouvido, concluí que seria necessário substituir as canções folclóricas sugeridas nos métodos pelas canções folclóricas brasileiras, de forma a adaptar a abordagem de ensino-aprendizagem especificamente para o contexto no qual o estudo principal seria realizado. É preciso mencionar que existe material didático publicado no Brasil que inclui canções folclóricas e ritmos brasileiros, como é o caso do método *Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior, volume 1* (Costa e Machado, 2012). No entanto, as análises dos conteúdos contemplaram apenas os métodos que incluem atividades específicas para o tocar de ouvido.

Por fim, esta revisão favoreceu a escolha do método a ser utilizado na construção da abordagem. A escolha do método não seria feita com base na ênfase dada ao tocar de ouvido uma vez que o trabalho auditivo já iria receber ênfase, e pelo facto de que nenhum dos métodos analisados apresenta um trabalho progressivo e consistente neste quesito. Por outro lado, a escolha do método poderia ser feita tendo em conta o tipo de abordagem de leitura<sup>113</sup>, a variedade de atividades e

---

<sup>113</sup> Uszler (2000, p. 4-8) descreve que os métodos de piano normalmente são classificados por três tipos de abordagens de leitura musical: abordagem com base no dó central, abordagem intervalar e abordagem multitonal (também conhecida como abordagem com base no padrão dos cinco dedos).

exercícios propostos e pelos conteúdos apresentados. Ao considerar que as atividades auditivas receberiam maior ênfase, optei por escolher um método que fosse caracterizado pela abordagem de leitura multitonal que favorece o desenvolvimento de atividades como a transposição, a harmonização e a improvisação (Uszler, 2000, p. 4). Também seria necessário trabalhar com base na abordagem intervalar, já que o reconhecimento de intervalos na construção da melodia também seria uma estratégia utilizada nas atividades do tocar de ouvido. Portanto, deveria ser escolhido um método caracterizado por uma abordagem eclética que conjugasse as abordagens de leitura multitonal e intervalar. Para além da abordagem de leitura, seria necessário utilizar um método que contemplasse os conteúdos necessários para desenvolver o tocar de ouvido e que estivessem organizados de forma que as unidades pudessem ser trabalhadas em um semestre letivo, período em que a abordagem seria desenvolvida na pesquisa de campo. Estes conteúdos seriam: padrões dos cinco dedos, intervalos, escalas, acordes (maiores, menores, aumentados e diminutos), campo harmônico (graus da escala) e progressões de acordes. Também seria importante que o método enfatizasse os exercícios rítmicos e que os padrões rítmicos apresentados teoricamente em cada unidade estivessem presentes nas atividades com notação musical, sobretudo, nos exercícios de leitura. Tendo em conta todos os aspectos supracitados, foi escolhido o método *Alfred's Book Piano for Adults* volume 1 (Lancaster e Renfrow, 2004), o qual se mostrou ser o mais completo e adequado para orientar a construção da abordagem no tempo previsto.

---

A autora esclarece que todas elas apresentam vantagens e desvantagens e, por esta razão, é comum que alguns autores combinem as melhores características de cada abordagem resultando numa abordagem eclética.

## 5.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM

### 5.3.1 Objetivos do Estudo

O segundo momento da fase preliminar da investigação, consistiu num estudo exploratório realizado na Universidade de Aveiro (Portugal), no qual procurei me preparar em termos práticos para a efetiva investigação-ação que iria ocorrer na fase seguinte, uma vez que o ensino-aprendizagem do tocar de ouvido nunca havia feito parte da minha prática pedagógica. Optei por não utilizar o termo ‘estudo piloto’, mas ‘estudo exploratório’, porque este estudo não teve como objetivo testar a abordagem que seria aplicada posteriormente no Brasil, mas por outro lado, entender de que forma ela poderia ser construída e reconstruída na medida em que eu fosse compreendendo, através da prática, as diferentes formas em que ocorre o fenómeno tocar de ouvido. Assim, eu pretendia compreender de que forma este fenómeno se desenvolve numa prática em conjunto, no contexto das aulas de Piano Funcional, na qual outras competências musicais também são desenvolvidas. O meu objetivo era compreender como é que uma atividade que é perceptiva-individual poderia ser gerenciada em grupo, de forma que os alunos que não estivessem no piano no momento desta prática, estivessem ao redor dele contribuindo naquele processo de descoberta dos sons. Para além disso, tinha como objetivo compreender de que forma poderia conectar esta atividade específica, o tocar de ouvido, às outras atividades e conceitos que seriam trabalhados com o suporte de um método para o Piano Funcional. O meu foco nesta fase não estava nos resultados que seriam obtidos, mas antes, no processo pelo qual a abordagem seria desenvolvida. Naquele momento procurei esclarecer as seguintes questões: Como se pode gerir o tocar de ouvido numa aula de piano em grupo quando se trabalha com dois ou mais alunos? De que forma o fenómeno tocar de ouvido se pode desenvolver? Que estratégias e atividades podem ser criadas no sentido de conectar esta atividade auditiva aos conteúdos, conceitos e atividades que seriam trabalhados com o suporte da notação musical? A partir destes questionamentos, desenvolvi o estudo com duas alunas que tinham um

perfil semelhante aos com os que iria trabalhar na fase central da investigação. Consciente de que o processo pudesse ocorrer de forma bem diferente ao da fase posterior (o que provavelmente iria acontecer por se tratar de uma investigação-ação), e que cada situação fosse única, devido à individualidade de cada aluno nos processos de ensino-aprendizagem, de qualquer forma seria possível propor atividades que fossem integradas numa abordagem que depois pudesse vir a ser trabalhada de forma flexível.

### 5.3.2 Contextualização e Perfis das Participantes

O estudo exploratório ocorreu entre Março e Junho de 2014 e teve lugar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Voluntariaram-se para participar duas alunas de canto do curso de Licenciatura em Música (1º Ciclo) da UA, brasileiras e que participavam de um período de intercâmbio em Portugal. Numa conversa informal, ambas relataram ter dificuldade em se desempenharem bem na disciplina, embora tivessem frequentado anteriormente três semestres de Piano Funcional. As duas alunas<sup>114</sup> apresentavam perfis semelhantes, como se pode ver na Tabela 5.4.

---

<sup>114</sup> Por questões éticas, todos os participantes desta investigação receberam codinomes e suas identidades foram preservadas.

**Tabela 5.4** Perfil das participantes

<b>Aluna</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Experiência no Piano</b>	<b>Principais Dificuldades no Piano Funcional</b>
Gláucia	Brasileira	Canto	1 semestre de Piano Funcional na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) e 2 semestres na Universidade de Aveiro	Execução do instrumento, leitura de partitura e teoria musical
Karla	Brasileira	Canto	2 semestres na Universidade Federal do Piauí (Brasil) e 1 semestre na Eastern New Mexico University (Estados Unidos)	Execução do instrumento, leitura de partitura e teoria musical

A partir da primeira conversa com as alunas, foi realizado um teste de partida (ANEXO) para aferir em que *estádio* elas se encontravam, considerando que já tinham cursado a disciplina. Este teste foi elaborado por mim e conteve exercícios semelhantes aos que são comumente propostos em métodos de Piano Funcional para iniciantes e de acordo com os conteúdos que as alunas me relataram já ter trabalhado em experiências anteriores. O objetivo seria avaliar o desempenho das alunas nas principais atividades que seriam abordadas durante o nosso trabalho. Portanto, propus exercícios de leitura à primeira vista, harmonização, transposição e improvisação, semelhantes aos exercícios encontrados nos métodos e também criei exercícios auditivos (inferência da tônica e *instrumental playback*<sup>115</sup>) como ponto de partida para o trabalho do tocar de ouvido que depois haveria de ser desenvolvido. Nestes testes foram realizadas as seguintes atividades:

---

<sup>115</sup> Repetição de um trecho musical ouvido.



1. Inferência da tônica e *instrumental playback*:
  - a) ouvir três vezes um trecho melódico de quatro compassos (ao todo foram quatro trechos/exercícios escritos com padrões rítmico-melódicos simples, em compasso binário, ternário e quaternário, em tonalidades diferentes escritas em modo maior);
  - b) cantar o trecho de ouvido a partir de uma primeira nota;
  - c) inferir a tônica e reproduzir o trecho no piano (*instrumental playback*);
2. Improvisação (para esta atividade foram utilizados os mesmos trechos melódicos propostos na atividade anterior):
  - a) ler e executar cada frase melódica configurada como “pergunta” (antecedente);
  - b) improvisar uma frase melódica em “resposta” (consequente);
3. Harmonização: harmonizar as frases melódicas do exercício anterior utilizando acordes de I e V graus;
4. Transposição: transpor cada frase melódica do exercício anterior para a tonalidade relativa menor;
5. Leitura à primeira vista:
  - a) Ler o exercício 1: melodia acompanhada por acordes de I e V7 graus (8 compassos);
  - b) Ler exercício 2: melodia acompanhada por baixos em I e V graus (8 compassos).

Embora as alunas já tivessem alguma experiência no instrumento, as duas apresentaram dificuldade na realização dos testes, não tendo conseguido realizar praticamente nenhuma das atividades propostas. A partir deste diagnóstico e em decisão conjunta com as próprias alunas, iniciamos o trabalho fazendo uma recapitulação dos conteúdos e partindo do início do método escolhido para a sua realização, o que também estaria mais próximo do nível em que eu iria trabalhar na fase seguinte (investigação-ação). De acordo com a disponibilidade de horários

e salas (laboratório de piano em grupo do DeCA/ UA), foram realizadas sessões semanais de uma hora e meia cada durante 13 semanas.

### 5.3.3 Recolha de Dados

No início do estudo exploratório propus às alunas que fizessem relatórios nos quais constassem a frequência e a duração do estudo no instrumento, as principais dificuldades ocorridas durante o mesmo e as dificuldades que tivessem no decorrer das aulas. Ainda assim, por questões de tempo e pela quantidade de compromissos relacionados à Universidade (disciplinas obrigatórias), as alunas não conseguiram cumprir com esta proposta e com a frequência de estudo no instrumento, o que inviabilizou a utilização deste método de recolha de dados. Após as primeiras quatro semanas de aula, foram realizados novos testes com as alunas com base nas sugestões oferecidas no manual do professor que acompanha o método utilizado. De acordo com o tempo previsto, a minha intenção seria dividir o curso em três fases e realizar um teste no final de cada uma delas. No entanto, logo após o primeiro teste as alunas relataram ter dificuldade em praticar o instrumento com frequência, tanto por não possuí-lo quanto pela dificuldade em encontrar salas de estudo vagas na Universidade. Por esta razão, concluí que não seria viável realizar testes ao longo deste processo e que os objetivos desta fase poderiam ser alcançados através da análise dos vídeos das aulas e das entrevistas, já que me interessava criar e testar o funcionamento de estratégias e compreender os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a recolha de dados ao longo do estudo exploratório centrou-se na observação das aulas e nas entrevistas individuais.

### 5.3.4 Análise de dados

O desenvolvimento da abordagem teve como base as atividades testadas na primeira aula que serviu como um ponto de partida para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Por esta razão, a análise dos dados foi dividida em dois tópicos principais: (i) A primeira aula: ponto de partida para a construção da abordagem, e (ii) Aulas e entrevistas posteriores.

(i) A primeira aula: ponto de partida para a construção da abordagem

a) Atividades testadas

A primeira intenção na construção da abordagem seria propor músicas para serem executadas de ouvido que pudessem ser conectadas aos conteúdos que seriam trabalhados no método. Para tanto, os conteúdos de cada música deveriam ter relação com os conteúdos de cada unidade do método em termos de técnica pianística, conceitos teóricos e abordagem de leitura. Nesse sentido, considerei importante abordá-los não somente contextualizados na música, mas também, fora dela, como uma preparação para se pensar de forma mais consciente na construção musical no ato do tocar de ouvido. Na primeira aula, realizaram-se atividades de treinamento auditivo como identificação e solfejo de intervalos. Neste exercício, exemplificado na Figura 5.1, cada aluna deveria executar a primeira nota no piano, em seguida solfejar o intervalo e identificá-lo.



**Figura 5.1** Intervalo de quinta ascendente

Ao considerar que o método a ser utilizado tem uma abordagem de leitura eclética por fazer uma junção entre as abordagens multitonal (padrão dos cinco dedos) e intervalar, decidi iniciar a atividade do tocar de ouvido com a melodia de *Asa Branca* (Luíz Gonzaga e Humberto Teixeira), uma canção brasileira de choro regional popularmente conhecido como baião. A escolha desta música para iniciar o trabalho justifica-se por duas razões. Primeiramente, por esta ser uma canção muito popular no Brasil, representativa da cultura brasileira, e certamente conhecida pelas alunas. Portanto, partir de algo que elas já conheciam auditivamente seria levar em conta a importância da enculturação na aprendizagem musical, termo definido por Green (2012 b, p. 5) como “... imersão na música e práticas musicais do ambiente de um indivíduo, um fator fundamental que é comum a todos os aspectos da aprendizagem musical, seja formal ou

informal”<sup>116</sup>. Segundo, porque a melodia desta canção é constituída pelos primeiros cinco graus da escala, o que estaria de acordo com a abordagem de leitura a ser trabalhada e por não apresentar dificuldade técnica, como se pode observar na Figura 5.2.



**Figura 5.2** Melodia de *Asa Branca*

A partir da atividade “tocar de ouvido”, utilizando esta canção, eu poderia trabalhar as seguintes atividades que seriam conectadas aos conteúdos do método: o primeiro grupo de padrões dos cinco dedos (dó maior, fá maior e sol maior) /técnica, transposição da melodia para as tonalidades deste grupo, harmonização utilizando notas no baixo ou intervalos e improvisação desta melodia noutra métrica (ex: 6/8). No exercício de leitura do método, procurei criar uma conexão com o que havia sido visto anteriormente, trabalhando uma peça na tonalidade do mesmo grupo de padrões (sol maior) que utilizava na mão esquerda os mesmos intervalos que havíamos trabalhado nos exercícios de identificação de intervalos e de harmonização, como se pode ver na Figura 5.3.

---

<sup>116</sup> “... immersion in the music and musical practices of one’s environment, is a fundamental factor that is common to all aspects of music learning, whether formal or informal” (Green, 2012 b, p. 5).

**MINIATURE WALTZ**

1-31 E. L. Lancaster  
Kenon D. Renfrow

Moderato

**Figura 5.3** Peça de repertório do método *Alfred's Book Piano for Adults* vol. 1 p. 33

Nesta atividade a análise musical foi utilizada como estratégia de preparação da leitura para que as alunas pudessem identificar a tonalidade da peça, padrões rítmico-melódicos e intervalos.

#### b) Dificuldades encontradas

O primeiro desafio apresentado na primeira aula foi o gerenciamento da atividade do tocar de ouvido. Após cantarmos a melodia em conjunto, as alunas tentaram realizá-la simultaneamente em dois pianos que se dispunham lado a lado. Porém, não seria conveniente utilizar os fones de ouvido já que me interessava compreender como ocorreriam os processos de aprendizagem de cada uma delas. Ainda que estivessem trabalhando ao mesmo tempo, durante esta atividade foi possível observar que as duas apresentavam estratégias e ritmos de aprendizagem diferentes. Enquanto uma aluna procurava reproduzir a melodia através de tentativa e erro, a outra, com um pouco mais de facilidade, solfejava e tocava a melodia simultaneamente. Junto com elas, eu tentava identificar os intervalos da melodia, já que “intervalos” havia sido o tema daquela aula. Na tentativa de amenizar rapidamente o caos que se instaurava sobre aquela atividade, propus que cada aluna tocasse, separadamente, uma semifrase, embora, o meu objetivo fosse

de facto que as duas participassem ao mesmo tempo da identificação da melodia. No fim da aula, percebi que seria um grande desafio incluir o tocar de ouvido e as atividades auditivas no contexto das aulas, já que esta prática demandaria muito tempo e não poderia ser realizada em detrimento das outras atividades que requerem o uso da notação musical. O meu objetivo era propor um equilíbrio entre ambas e não uma prática em detrimento de outra. Possivelmente, a inviabilidade prática do tocar de ouvido num trabalho em grupo seja a razão pela qual esta atividade tem sido muito pouco contemplada nos métodos de piano em grupo. As aulas de Piano Funcional são destinadas a uma gama diversificada de atividades como leitura, leitura à primeira vista, harmonização, improvisação, transposição, acompanhamento e técnica. Neste trabalho o tocar de ouvido seria uma atividade a mais e, dessa forma, o gerenciamento do tempo se apresentaria como um dos maiores desafios.

#### c) Aspectos a serem desenvolvidos ao longo da abordagem

Com base na primeira aula, concluí que deveriam ser desenvolvidas algumas estratégias de ensino-aprendizagem que pudessem amenizar os desafios encontrados:

- Seleção de repertório que apresentasse os elementos trabalhados em cada unidade do método;
- Estratégias de gerenciamento e otimização da atividade do tocar de ouvido;
- Estratégias comuns às atividades do tocar de ouvido e atividades com notação musical;
- Gerenciamento do tempo de forma que houvesse um equilíbrio entre as atividades auditivas e as atividades notacionais.

#### (ii) Aulas e Entrevistas Posteriores

Durante a fase exploratória trabalhei na escolha de repertório que se adequasse aos conteúdos propostos no método, na elaboração de arranjos simplificados das músicas para a atividade específica do tocar de ouvido, na criação de exercícios complementares para serem trabalhados de forma auditiva e nas estratégias de

ensino-aprendizagem.

a) Seleção de repertório

Relativamente à escolha de repertório, um dos principais desafios seria selecionar canções através das quais fosse possível estabelecer conexão com o que seria visto no método (aprendizagem notacional). Nas primeiras unidades do método, quando ainda se trabalha no padrão dos cinco dedos, o autor sugere que o aluno toque de ouvido canções folclóricas que não costumam ser familiares ao público brasileiro. Porém, as canções folclóricas brasileiras tem uma extensão melódica que ultrapassa os primeiros cinco graus da escala e, por esta razão, não seriam compatíveis com a abordagem de leitura multitonal. Ainda assim eu considerava fundamental trabalhar as canções folclóricas brasileiras, já que acredito na importância de que os meus alunos, como futuros educadores musicais, tenham esta ferramenta para um possível trabalho com crianças. Nesse sentido, Laura Campbell (1982) argumenta sobre a importância de se trabalhar canções folclóricas com alunos iniciantes em exercícios de harmonização ao piano:

Dada uma melodia familiar, em que ele tem alguma ideia do que ele quer ouvir, o aluno vai descobrir que um acorde que teoricamente vai 'encaixar' pode ou não produzir a harmonização que ele espera ouvir no contexto particular. (...) Depois de ter ligado um som escolhido a uma maneira de produzi-lo, por meio de sua própria descoberta (...) ele está mais propenso a lembrar-se da associação. Desta forma, ele está aprendendo a perceber o que pode ser aplicado a situações semelhantes em melodias desconhecidas (Campbell, 1982, p. 10)<sup>117</sup>.

A partir das sugestões desta autora, uma alternativa para se trabalhar as canções folclóricas de forma auditiva seria, ao invés de reproduzir as melodias de ouvido, harmonizá-las, o que poderia perfeitamente ser realizado em sintonia com as abordagens de leitura propostas. Outro desafio seria trabalhar com a música popular brasileira que em sua maior parte é complexa ritmicamente, preenchida

---

<sup>117</sup> “Given a familiar melody, in which he has some idea of what he wants to hear, the student will find that a chord which theoretically will ‘fit’ may or may not produce the harmonization he expects to hear in the particular context. (...) Having linked a wanted sound with a way to produce it, through his own discovery (...) he is more likely to remember the association. In this way he is learning to sense what *may* apply to similar situations in unfamiliar melodies” (Campbell, 1982, p. 10).

de síncofes e contratempos, o que poderia resultar em dificuldade técnica nos primeiros estádios de aprendizagem do aluno iniciante de piano. Esta constatação foi feita na terceira aula, ao trabalhar o arranjo da canção brasileira “Ai que saudade d’ocê” (Vital Farias), ainda que estivesse utilizando um arranjo simplificado. E mesmo que as alunas tivessem facilidade em tirá-la de ouvido, seria difícil estabelecer uma conexão entre o que estava sendo aprendido de ouvido e o que se aprenderia com notação musical, já que o repertório de leitura dos métodos para alunos iniciantes não possui padrões rítmicos complexos em suas primeiras unidades. Por esta razão e por achar importante fazer uma escolha diversificada e eclética de repertório, optei por escolher as músicas apenas seguindo o critério de que deveria haver uma relação entre elas e os conteúdos a serem trabalhados com o recurso da notação musical. Como a maior parte do trabalho seria feito com base nas abordagens multitonal e intervalar, eu teria que encontrar músicas que fossem de estilos diversos, mas que pudessem ser trabalhadas no padrão dos cinco dedos. A partir de então, procurei selecionar trechos melódicos de músicas que pudessem ser tocados nos primeiros cinco graus da escala, para os quais eu criaria acompanhamentos para a mão esquerda com base na abordagem intervalar. Outra possibilidade, sugerida pela *critical friend*, seria que eu tocasse as outras partes da música e as alunas tocassem apenas a parte que se encaixa no padrão.

#### b) Estratégias de gerenciamento e otimização do tocar de ouvido

Durante o processo, um dos desafios no gerenciamento do grupo na atividade do tocar de ouvido foi controlar a ansiedade das alunas que, ao ouvirem as músicas, já tinham a reação imediata de procurarem os sons no piano. Normalmente, uma delas ocupava a maior parte do tempo tentando aprender a música enquanto a outra ficava apenas a observar. Por um lado, eu tive medo de que, ao tentar gerenciá-las, estivesse interferindo na motivação e no ímpeto de execução da música, já que o estímulo pela descoberta dos sons é tão importante para o desenvolvimento do tocar de ouvido. Por outro lado, não seria ideal trabalhar com cada uma delas separadamente, já que numa situação de grupo cada aluno demoraria a ter a oportunidade de estar em prática e não apenas como observador. Além disso, eu deveria considerar que na fase seguinte iria trabalhar com um grupo maior de alunos. Outro desafio encontrado nesta atividade foi o facto de que



as alunas tinham dificuldade de memorização, principalmente, quando a música não era conhecida e durante a aula não tínhamos tempo hábil para repetirmos as gravações quantas vezes fossem necessárias para que elas memorizassem e executassem a música. Meu objetivo era otimizar esta atividade de tal forma que ela pudesse ser completamente realizada em aula e, posteriormente, praticada pelas alunas durante o estudo individual. No decorrer das aulas experimentei algumas estratégias para a otimização do tocar de ouvido cuja sequência foi sendo aprimorada ao longo do curso. Quando se trata de melodia acompanhada, utilizei as seguintes estratégias:

### Melodia:

- 1.** Ouvir atentamente, sem tocar;
- 2.** Aprender a melodia por partes através do canto/solmização<sup>118</sup>  
(depois de escutar a gravação completa, a escuta da gravação pode ser feita por partes no processo de aprendizagem e memorização);
- 3.** Memorizar a melodia por partes;
- 4.** Durante ou depois da reprodução da melodia através do canto, o professor pode estimular os alunos a pensarem de forma analítica na construção da melodia (graus conjuntos, saltos, direção ascendente e descendente, inferência da tônica, graus da escala, intervalos, identificação da métrica e de padrões rítmico-melódicos, frases, etc.);
- 5.** Depois da análise e memorização da melodia através do canto, um dos alunos deverá ir ao piano e aprender a melodia por tentativa e erro, porém, de forma mais consciente;
- 6.** O aluno poderá identificar a tonalidade a partir dos padrões dos cinco dedos;

---

<sup>118</sup> O termo solmização será aqui utilizado para referir-se à identificação das notas quando a melodia é cantada sem a utilização da notação musical, enquanto que o termo solfejo será utilizado nas situações em que esta prática é realizada com a notação musical.

7. Memorização da melodia ao piano através da automatização dos movimentos.

Acompanhamento:

1. Identificar a textura (contracanto, intervalos ou acordes);
2. Identificar partes que se repetem ou que são diferentes e/ou contrastantes;
3. Cantar e analisar a construção melódica do contracanto;
4. Identificar intervalos e acordes, tendo como base os exercícios auditivos que são feitos para além desta atividade;
5. Outro aluno poderá ir ao piano e realizar a mão esquerda;
6. Memorização do acompanhamento ao piano através da automatização dos movimentos.

Através da observação do uso destas estratégias, percebi que tanto a análise da melodia quanto o canto (solmização) foram ferramentas eficazes no desenvolvimento da imagem interna dos sons, que por sua vez, se refletia na aprendizagem do tocar de ouvido. Através da análise musical, as alunas pensavam conscientemente na melodia como, por exemplo, no movimento melódico e na sua direção, o que parece ter otimizado este processo. Segundo Covington (2005, p. 27), “Se o ouvido interno é valorizado pelos músicos profissionais e se ele precisa ser desenvolvido, o lugar lógico seria nos estudos da performance, no treinamento auditivo e nos cursos de solfejo” (Covington, 2005, p. 27)<sup>119</sup>. Sendo assim, optei por integrar estes aspectos numa única atividade musical. A respeito da combinação de atividades musicais, Rogers (2004, p. 129) defende que “O melhor lugar para praticar a análise melódica, então, não é na classe de análise, mas na classe de solfejo. Ou talvez o solfejo deva ser praticado na classe de análise. Melhor

---

<sup>119</sup> “If inner hearing is valued by professional musicians and if it needs to be developed, the logical place to find it in the musical curriculum would be in performance studies, and in aural training and sight singing courses” (Covington, 2005, p. 27).

ainda, fazer as duas coisas”.<sup>120</sup> Para o autor, solfejar uma melodia de uma redução de partitura orquestral utilizada na aula de análise, por exemplo, pode ajudar na compreensão e audição daquela melodia. De forma análoga, utilizei a combinação de estratégias como entoar a melodia e pensar conscientemente no seu movimento (análise) como forma de identificar as notas. Estas estratégias também serviram para conectar o pensamento das duas alunas no processo de descoberta dos sons e para que ambas estivessem conjuntamente em plena atividade. Em relação ao canto, uma das questões que me ocorreu nesta fase refere-se ao tipo de abordagem que deveria ser utilizada na solmização. Segundo Rogers (2004), a principal vantagem da utilização do “dó fixo” relaciona-se ao aspecto visual da leitura. Este autor explica que “Uma vez que a mesma sílaba é sempre associada com a mesma linha ou espaço (em uma determinada clave), as competências de leitura musical são promovidas e reforçadas” (Rogers, 2004, p. 133)<sup>121</sup>. Por outro lado, o uso do sistema de “dó móvel” em contexto tonal “... reforça o desenvolvimento das competências auditivas uma vez que os mesmos efeitos musicais e funcionais são sempre representados pelos mesmos símbolos” (Rogers, 2004, p. 133)<sup>122</sup>. Nesse sentido, o uso do sistema de “dó móvel” seria mais bem justificado para a aprendizagem do tocar de ouvido. No entanto, a dúvida em relação à utilização deste sistema ocorreu numa aula em que observei que uma das alunas, no momento em que tentava aprender de ouvido a melodia de *Ode to Joy* (Beethoven) no piano, cantava a melodia enquanto tocava, mas não olhava para as mãos. Ao observá-la, comentei que achava interessante o facto dela pensar nos sons sem olhar para o piano, ou seja, sem recorrer ao aspecto visual do instrumento que poderia ajudá-la. Então, ela esclareceu sobre o problema da relação entre o sistema de dó móvel e o aspecto visual do teclado.

---

<sup>120</sup> “The best place to practice melodic analysis, then, is not in analysis class but in sightsinging class. Or perhaps sightsinging should be practiced in analysis class. Better yet, do both” (Rogers, 2004, p. 129).

<sup>121</sup> “Since the same syllable is always associated with the same line or space (within a given clef), music reading skills are promoted and reinforced” (Rogers, 2004, p. 133).

<sup>122</sup> “... stresses the development of hearing skills rather than music reading since the same musical and functional effects are always represented by the same symbols” (Rogers, 2004, p. 133).

*Karla: É porque... eu, como eu fico tentando fazer tudo em dó móvel, se eu olhar pra cá [para o teclado], eu sempre sinto uma agonia! [ela sorri]*

*Bruna: Ah!!! Então quer dizer que existe um conflito entre o dó móvel e a tecla..., e o... a nota fixa.*

*Karla: Porque fica mais fácil, se eu pensar ‘isso’ [no sistema de dó móvel], porque eu sei que o dó ‘tá’ no primeiro dedo e o mi ‘tá’ no terceiro...*

(Estudo Exploratório, aula 4)

Naquele momento percebi que, embora Karla tivesse facilidade em aprender a melodia de ouvido entoando-a em “dó móvel” e sem olhar para o teclado, para outros alunos, o uso deste sistema poderia gerar um conflito entre o aspecto visual do teclado e a solmização utilizando sílabas que não correspondem às teclas. Nesse sentido, dever-se-ia considerar que alunos iniciantes de piano ainda não estão familiarizados com a topografia do teclado e o uso desta abordagem poderia gerar confusão, principalmente, nos primeiros estádios de aprendizagem do instrumento. Ao cantar a melodia em “dó móvel”, Karla não olhava para o teclado, mas estabelecia uma relação entre a digitação e as alturas, o que ficou evidente quando relatou associar sempre a nota dó ao primeiro dedo da mão direita e a nota mi ao terceiro. Embora esta associação naturalmente ocorra na abordagem multitonal (padrão dos 5 dedos), o meu receio era de que, ao enfatizá-la ainda mais através do “dó móvel”, este aspecto pudesse dificultar a aprendizagem técnica do instrumento em estádios posteriores, quanto à mudança de dedilhado e da fôrma da mão. Contudo, algumas semanas depois daquela aula, Karla já estava a aprender uma nova melodia em posição diferente das mãos, utilizando um dedilhado diferente e olhando para o teclado. Naquela aula trabalhamos as escalas maiores em posição de tetracordes<sup>123</sup> e em seguida a melodia da canção *Over the Rainbow* (Harold Arlen), adaptada para o âmbito de uma oitava. Primeiro, analisamos e cantamos a melodia na tonalidade de dó maior e depois as alunas tocaram no piano. Em seguida, propus que transpuséssemos para sol maior. As alunas tocaram a escala de sol maior e nós decidimos que Karla seria a primeira a

---

<sup>123</sup> Nesta abordagem a escala maior é dividida em dois tetracordes que são executados com as duas mãos utilizando o seguinte dedilhado: mão esquerda – 5º, 4º, 3º e 2º dedos e mão direita – 2º, 3º, 4º e 5º dedos.

fazer a transposição da melodia. Então ela executa a melodia em sol maior no piano e canta baixinho em “dó móvel”. Em seguida, sua colega Gláucia faz a transposição entoando a melodia sem utilizar os nomes das notas. Quando eu coloco a gravação do acompanhamento para que as duas tocassem juntas no piano, eu começo a cantar a melodia em “dó fixo” enquanto elas tocam. Nesse momento, Karla começa a errar e não consegue executá-la. Ela explica por que isto ocorreu.

*Karla: Engraçado, eu vou confessar uma coisa pra você. Eu ‘tô’ no sol. ‘Tá’, tudo bem, isso aqui é sol.*

*Bruna: Mas você pensa em dó?*

*Karla: Quando tu ‘começou’ a falar [cantar em “dó fixo”], aí eu comecei a ficar confusa porque na minha cabeça é “dó, dó, si, sol, lá, si...” [Karla começa a cantar a melodia em “dó móvel”]*

*Bruna: Não tem problema! Você pode pensar no “dó móvel”!*

*[Karla e eu cantamos toda a melodia em “dó móvel”]*

*Karla: E aí funciona!*

*Bruna: Não tem problema! (...) [Eu pergunto para Gláucia] O que é que você prefere: o “dó móvel” ou a “nota fixa”?*

*Gláucia: Eu prefiro o dó móvel. Assim... eu não tenho muito problema com ‘nota fixa’ não, mas eu gosto...*

*Bruna: ...do “dó móvel”.*

*Gláucia:...do “dó móvel”.*

*Bruna: Então, vamos trabalhar... então, vamos sempre trabalhar o solfejo com “dó móvel”.*

(Estudo Exploratório, aula 8)

Naquela aula, tanto Karla quanto sua colega Gláucia, relataram ter mais facilidade em aprender e executar uma melodia tonal através do uso do “dó móvel”, sendo esta, provavelmente, a abordagem mais indicada para a aprendizagem de uma melodia de ouvido. A este respeito, Karpinski (2000) afirma:

Apenas dois dos poucos sistemas de solfejo amplamente utilizados na música Ocidental modelam explicitamente as funções tonais da tônica e os graus da escala que se relacionam com ela. Esses sistemas são (1) graus da escala por números, em que a tônica em todos os modos é cantada como "1", e (2) a variedade de dó-móveis em que a tônica em todos os modos é cantada como "dó". Cada um destes sistemas atribui internamente uma indicação consistente para a tônica, independentemente do modo ou do nível de transposição da tônica. (...) Através da associação constante, 1 ou dó torna-se conveniente, um nome quase intuitivo para a tônica. Uma vez aprendido, ele rapidamente facilita a comunicação sobre a inferência da tônica (...) e estabelece um ponto de referência para ouvir e executar a música tonal (Karpinsky, 2000, p. 57)<sup>124</sup>.

O autor esclarece que o uso dos sistemas mencionados por ele (graus da escala por números e dó móvel) favorece a inferência da tônica e reforça as funções tonais e assim, a tônica se estabelece como um ponto de referência em relação às coleções de notas que compõem uma melodia, o que justifica o facto das duas alunas terem mais facilidade em aprender através do sistema de "dó móvel". No entanto, é preciso estar atento ao facto de que alunos com ouvido absoluto que já têm as escalas internalizadas com as alturas fixas ou, por exemplo, aqueles que utilizam como referência a topografia do teclado no processo de percepção auditivo-melódica, podem requerer a solmização através do uso do sistema de "dó fixo". Sendo assim, o ideal é que o professor esteja aberto a trabalhar das duas formas. Segundo Cameau (2012), no método Yamaha, por exemplo,

... cada nova canção é ensinada através do solfejo usando as próprias sílabas (*do, re, mi*), e esta experiência de cantar uma canção em *do* fixo então é facilmente transferida para a execução no teclado. A sequência de aprendizagem começa com audição, depois imitação com a voz cantada, seguida pela ligação aos nomes das notas, depois a apresentação da notação musical e finalmente a execução no teclado. Esta abordagem ajuda os alunos a internalizarem a música que eles estão aprendendo; ela estimula e cultiva a capacidade de resposta musical ao som uma vez que estabelece uma forte conexão entre os sinais escritos e a representação auditiva (Cameau, 2012, p. 13)<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Only two of the handful of solmization systems used widely for Western music explicitly model the tonal functions of the tonic and the scale degrees that relate to it. Those systems are (1) scale-degree numbers, in which the tonic in all modes is sung as "1", and (2) the variety of movable-*do* in which the tonic in all modes is sung as "*do*". Each of these systems attaches an internally consistent label to the tonic regardless of mode or transposition level of tonic. (...) Through constant association, 1 or *do* becomes convenient, almost intuitive name for tonic. Once learned, it quickly facilitates communication about tonic inference (...) and establishes a point of reference for hearing and performing tonal music (Karpinski, 2000, p. 57).

<sup>125</sup> "... each new song is taught through solfège using proper syllables (*do, re, mi*), and this experience of singing a song in fixed *do* is then easily transferable to keyboard playing. The

Se por um lado o solfejo em “dó móvel” reforça as funções tonais e pode facilitar o processo de aprendizagem de uma melodia de ouvido, como foi o caso das minhas alunas, por outro lado o solfejo em “dó fixo” pode facilitar a transferência dessa melodia para a execução no instrumento, como foi afirmado por Cameau (2012). Esta observação nos sugere que a escolha entre uma das duas abordagens terá aspectos positivos e negativos quando o objetivo for conciliar a aprendizagem de ouvido com a leitura musical. Assim, o professor poderá testar com cada aluno ou grupo de alunos a estratégia que irá se adequar melhor a cada situação. A sequência de aprendizagem no método Yamaha é similar à sequência proposta na presente abordagem, iniciando pela audição, em seguida imitação da melodia através do canto, em seguida a solmização, a apresentação da notação musical e, por último, a execução no piano. A diferença é que na abordagem aqui proposta o aluno irá trabalhar os três primeiros passos desta sequência e em seguida já realizará a execução no instrumento. Só depois é que as transferências serão feitas para a notação musical. Contudo, de ambas as formas o aluno é estimulado a desenvolver uma compreensão de como a música é organizada enquanto aprende de ouvido, diferentemente do método Suzuki, por exemplo, cuja instrução comumente ocorre através da *aprendizagem com pistas*<sup>126</sup> (Musco, 2010, p. 50) e não necessariamente é conduzida tendo como único recurso a audição, ou seja, “O professor ou parente demonstra enquanto a criança observa, e então imita” (Cameau, 2012, p. 15)<sup>127</sup>. Aprender a tocar por imitação sem pensar na organização dos sons não é uma garantia de que as representações auditivas internas serão ativadas quando a notação musical for introduzida. Por outro lado, a utilização do solfejo demonstra ser uma boa estratégia de conexão entre a aprendizagem de ouvido e a aprendizagem com notação: tanto na solmização de uma melodia durante a aprendizagem de ouvido quanto no solfejo de uma melodia representada

---

sequence of learning begins with listening, then imitating with the singing voice, followed by the attachment of syllable names, then the presentation of music notation and finally the performance on the keyboard. This approach helps students to internalize music they are learning; it stimulates and cultivates musical responsiveness to sound as it establishes a strong connection between written signs and aural representation” (Cameau, 2012, p. 13).

<sup>126</sup> Rote learning (Musco, 2010, p. 50).

<sup>127</sup> “The teacher or parent demonstrates while the child observes, then imitates” (Cameau, 2012, p. 15).

na partitura, a compreensão da organização dos sons é desenvolvida quando as representações auditivas internas são ativadas. No entanto, ainda que este estágio tenha sido alcançado nas duas formas de aprendizagem (auditiva e notacional), o grande desafio parece ser conciliar o desenvolvimento destas representações auditivas internas com a realização mecânica no instrumento.

Na abordagem aqui proposta, durante a aprendizagem de ouvido, depois que eu já havia trabalhado com as alunas tanto a melodia quanto o acompanhamento, uma estratégia utilizada para a completa realização de algumas músicas em aula foi sugerir que elas tocassem em conjunto, uma a mão esquerda e a outra a mão direita, em seguida alternando. Então, propus que o estudo individual de mãos juntas fosse realizado no decorrer de cada semana. Outra estratégia utilizada para a aprendizagem do acompanhamento era entoar a melodia (mão direita) enquanto realizava a mão esquerda. Desta forma era possível trabalhar as dificuldades técnicas por etapas, sem exigir que as alunas conseguissem tocar logo de mãos juntas, porém, elas estariam a ouvir harmonicamente desde o início da aprendizagem. Também era possível trabalhar cada mão separadamente junto com a gravação dos arranjos com este mesmo propósito. Para as músicas nas quais se aprenderiam outros conteúdos como, por exemplo, qualidade de acordes (maiores, menores, aumentados e diminutos), progressões e inversões de acordes, a estratégia utilizada foi treiná-los de forma auditiva como preparação para a atividade do tocar de ouvido e depois contextualizá-los na música. Assim, os conceitos eram vistos antes, de forma isolada, e em seguida eram identificados em contexto musical. Durante a aprendizagem das músicas no piano, eu ajudava as alunas fazendo perguntas, de forma que as respostas seriam pistas para a realização da análise musical. Também utilizei como estratégia na atividade do tocar de ouvido, cantar ou tocar excertos das músicas (sem que elas vissem o teclado) num andamento mais devagar quando era difícil perceber os elementos musicais no andamento da gravação e, além disso, oferecia sugestões de técnica para facilitar a execução. De forma geral, o tocar de ouvido e todas as atividades a ele relacionadas foram gradativamente sendo aprimorados ao longo das aulas através do uso das estratégias mencionadas anteriormente.



c) Estratégias comuns entre as atividades do tocar de ouvido e as atividades com notação musical

Em relação ao desenvolvimento do ouvido e da aprendizagem do instrumento em si através da abordagem auditiva, o trabalho parecia funcionar, mas também me interessava compreender de que forma isto iria contribuir para a aprendizagem com o recurso da notação musical. Numa entrevista individual realizada no meio do processo, Karla relatou que a sua dificuldade na leitura de partitura para piano consistia no facto de ter que ler as claves de sol e fá simultaneamente, pois no canto ela só praticava a leitura na clave de sol e que, talvez, por esta razão não conseguisse pensar harmonicamente no momento da leitura. Mesmo já havendo explicado em aula, na entrevista eu reforcei o facto de que, no estudo, ela deveria analisar a partitura sempre antes de tocar e observar padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, assim como fazíamos em aula. A nossa conversa naquele dia parece ter despertado em nós uma maior consciência sobre este processo. Na aula seguinte à entrevista, Karla já conseguia ler à primeira vista e tocar uma peça de mãos juntas após termos realizado a análise musical, ainda que a peça apresentasse uma maior dificuldade técnica por abranger uma extensão para além do padrão dos cinco dedos.

*Bruna: Vamos analisar primeiro essa peça, ‘tá’? Vamos analisar a mão direita. O que é que vocês estão vendo, por exemplo, na primeira frase?*

*Karla: A primeira frase... ‘tá’ no grupo dos cinco dedos? ‘Deixa eu’ ver... repete o primeiro, o segundo é a mesma coisa...*

*Bruna: Não [está] mais [no padrão dos cinco dedos] porque é o seguinte, agora nós estamos expandindo, vamos ‘pras’ sextas, sétimas e oitavas, então, a gente vai sair do padrão dos cinco dedos.*

*Karla: O primeiro, o segundo e o terceiro compassos são iguais...*

*Bruna: São iguais! Isso! É isso que eu quero que vocês comecem a observar: padrões que se repetem.*

*[Continuamos a analisar a peça e Karla realiza a leitura de mãos separadas, solfeando a melodia da mão direita. Em seguida, ela executa a peça de mãos juntas.]*

*Bruna: Ok!*

*Karla: Quase!*

*Bruna: Viu? Você leu à primeira vista com as duas mãos. (...) Então, quando você analisa a peça fica bem mais fácil.*

*[Gláucia, que estava a observar, balança a cabeça concordando].*

(Estudo Exploratório, aula 9)

A partir daquela aula compreendi que eu deveria estimular Karla a desmistificar a sua ideia de que tocar de mãos juntas no ato da leitura era algo tão difícil e que seria plenamente possível se ela despertasse sua atenção para uma compreensão musical mais profunda, assim como fazia na atividade do tocar de ouvido, observando os mesmos elementos que ela observava quando aprendia sem partitura, como por exemplo, os padrões musicais que se repetem. As abordagens auditiva e notacional pareciam ser complementares, especialmente, quando os mesmos conteúdos eram trabalhados das duas formas com a utilização de algumas estratégias em comum (como já havia mencionado anteriormente, o solfejo e a análise musical). Se Karla era capaz de compreender musicalmente uma peça de ouvido, provavelmente, também seria capaz de reconhecer estes elementos numa partitura. Seria uma questão de associação entre o que se aprende de uma forma e de outra. Embora os processos que envolvem o desenvolvimento da leitura musical sejam complexos, idiossincráticos e ainda difíceis de serem compreendidos, pela minha experiência como professora, percebo que a identificação de padrões e a compreensão harmônica (entre outros) são dois elementos bastante importantes na aquisição desta competência musical. Parecia-me, portanto, que alcançar um bom desempenho na leitura musical seria uma questão de tempo e de prática no instrumento e que, de forma indireta, o trabalho auditivo poderia contribuir para aquele processo pelo qual a percepção do movimento harmônico já estava a se desenvolver.

*Bruna: [Quanto a] esse trabalho que a gente fez de ouvido, você acha que ‘cê’... eh... evoluiu auditivamente?*

*Karla: Eu acho que eu evolui muito (...), sabe por quê? Porque antes eu não*

*consequia ver..., (...) eu não conseguia decifrar muito bem, tipo... ah... eu percebia muito bem a melodia, mas (...) eu não conseguia decifrar o que a mão esquerda fazia. (...) E eu, tipo, levava muito tempo pra perceber o que o baixo fazia... Eu sei que eu ainda levo, mas agora eu já percebo mais, entende? (...) Então, a minha cabeça ia sempre na melodia e agora parece que o cérebro começa a abrir assim, 'oh' [olhe]. [Karla faz o gesto com as duas mãos indo em direção contrária]*

(Estudo Exploratório, entrevista individual)

O depoimento de Karla reflete uma evolução na sua percepção auditiva quando explica que na atividade do tocar de ouvido conseguia perceber o movimento do baixo na mão esquerda e não apenas escutar a melodia. Embora nesta fase da investigação eu tenha conseguido compreender aspectos importantes sobre o desenvolvimento do tocar de ouvido, criar e testar estratégias de ensino-aprendizagem e desenvolver esta abordagem para o ensino de Piano Funcional, não foi possível compreender com profundidade de que forma o trabalho auditivo se refletiu nos processos de aprendizagem com os recursos de notação musical.

#### d) Visões das participantes

Na metade do curso realizei entrevistas individuais com as alunas com o intuito de perceber qual era a sua visão a respeito da abordagem e o que poderia ser melhorado. As duas alunas relataram ter havido uma evolução no desenvolvimento das competências auditivas e atribuíam as suas dificuldades na leitura musical mais à falta de estudo no instrumento. Gláucia relatou que durante a realização dos exercícios em aula, sentia dificuldade em se concentrar quando Karla solfejava ao mesmo tempo em que ela tentava ler uma peça. Por esta razão, sugeri que houvesse um melhor gerenciamento do grupo nas atividades de leitura, de forma a que a colega estivesse observando mais o que ela estava a fazer durante a execução e em seguida fizesse uma reflexão crítica do seu desempenho. Dentre os aspectos a serem melhorados na abordagem, para além do gerenciamento das alunas nas atividades, ela também sugeri que as músicas trabalhadas de ouvido em cada grupo do padrão dos cinco dedos fossem transpostas para todas as tonalidades, e não somente para as tonalidades de cada grupo.

Tanto nas aulas em grupo quanto nas entrevistas individuais, as alunas apontaram

para aspectos em comum no que se refere aos resultados positivos do trabalho. A primeira observação feita por elas nas entrevistas foi avaliar a relevância do tocar de ouvido em contexto de aulas de Piano Funcional.

*Gláucia: Eu acho que [o tocar de ouvido] é importante. Eu acho que ajuda em vários aspectos, por isso que é importante (...), pra criar mesmo uma autonomia do aluno quando não tem a partitura, quando não tem esse recurso visual. Eu acho que essa é a importância maior da atividade de tirar de ouvido porque, normalmente, quando 'cê' trabalha com Piano Funcional, fica uma coisa sempre dependendo 'dum' método, duma metodol..., 'dum' livro ou de uma coisa assim. Pelo menos os Pianos Funcionais que eu já fiz na minha vida anterior, sempre 'dependia' (...) 'dum' método, 'dum' livro... Eu acho que tirar de ouvido dá um pouco de autonomia 'pro' aluno também, né, fazer uma coisa que não 'tá' ali, que 'cê' não tem o recurso visual, mas mesmo assim trabalhar várias questões que são relevantes.*

*Karla: Tocar de ouvido... eu acho que (...) é algo bem interessante. Eu realmente nunca tinha trabalhado com isso, eu nunca tinha tido nada parecido com relação a... com aulas de piano, mesmo aqui [em Portugal] ou nos Estados Unidos. (...) E é realmente bem interessante porque você começa a ver que você sabe muito mais, ou melhor, você consegue perceber muito mais coisas do que simplesmente [aquilo que] 'tá' na partitura.*

(Estudo Exploratório, entrevistas individuais)

As duas alunas, que já haviam cursado três semestres de Piano Funcional, em pelo menos dois países diferentes, relataram não ter passado por uma experiência semelhante, o que reforça o facto apontado pela literatura contemporânea de que o tocar de ouvido ainda é pouco contemplado no ensino formal de música erudita ocidental. A questão do desenvolvimento da autonomia -- apontado por Gláucia quando menciona na entrevista que a prática do tocar de ouvido estimula o aluno a aprender de outras formas que não somente aquelas que dependem de algum método ou de recursos visuais -- ficou clara para mim numa aula em que Karla fala sobre como o trabalho já se refletia em outras atividades musicais.

*Bruna: O que [é] que 'cês' 'tão' achando dessa parte do tocar de ouvido? 'Cês' 'tão' achando difícil, fácil? (...)*

*Karla: Fácil não é, mas tem ajudado em muitas coisas.*

*Bruna: No quê, por exemplo?*

*Karla: Ah..., pronto! De novo...*

*Gláucia: Na percepção de intervalos, de...*

*Karla: ... de novo eu consegui ‘tirar’ uma outra música de ouvido, assim, porque eu já canto com os meus alunos. Eu fui fazer aquele exercício, ‘tipo’, eu tocava no violão, e deixei algumas peças, alguns acordes pra eles tocarem e rolou, dessa vez aconteceu.*

(Estudo Exploratório, aula 6)

No momento da aula e em seguida, numa conversa informal, Karla relatou que não somente havia aprendido uma música de ouvido no piano por conta própria, como também havia realizado uma atividade com seus alunos, explicando que enquanto ela tocava os acordes no violão, eles improvisavam de ouvido no xilofone utilizando as notas dos acordes. Este facto reforçou ainda mais o meu pensamento de que a importância de realizar aquele trabalho não era somente para o desenvolvimento musical de Karla e de Gláucia, mas que também era uma semente que se plantava e que poderia gerar frutos através das suas próprias ações como professoras de música. E que estas ações que são reflexos decorrentes de uma investigação-ação realçam ainda mais o aspecto dinâmico do seu processo.

### 5.3.5 Conclusão

A primeira questão sobre a qual considero importante refletir a partir da realização deste estudo refere-se ao uso dos registos em vídeo como ferramenta de análise para uma constante autoavaliação do professor na sua prática pedagógica. As gravações em vídeo permitiram-me fazer uma análise da minha própria atuação em aula, sobretudo, em relação ao equilíbrio do tempo dispendido entre fala e prática. Através da observação das imagens percebi que grande parte do tempo era dedicada a explicações teóricas, justificativas para a realização de cada atividade e argumentação da sua relevância. Durante o momento em que estava em aula, sentia-me completamente envolvida, em verdadeiro estado de fluxo e talvez, por esta razão, não percebesse o desequilíbrio. Por outro lado, a observação dos vídeos também me permitiu identificar aspectos positivos do meu desempenho como professora e me ocorre mencionar aqui a evolução da minha interação com as alunas ao longo do tempo. Foi importante perceber que, em determinadas situações, meu entusiasmo parece ter “contagiado” as alunas. Também foi

essencial observar os vídeos para que eu pudesse analisar o comportamento delas em aula, considerando que quando o professor está em plena atividade, a concentração na própria atividade e a vontade de alcançar a realização da mesma, por vezes, parecem dificultar que o professor perceba todas as sutilezas que se passam ao seu redor. Este facto tende a se agravar ainda mais numa situação de grupo, quando se tem como desafio equilibrar o tempo de atenção despendido a cada aluno, e considerar que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes. Após a realização deste estudo foi possível concluir que o uso de algumas estratégias utilizadas foram eficazes no gerenciamento da atividade “tocar de ouvido” em grupo como, por exemplo, o canto e a solmização da melodia através do uso do “dó móvel”, e a análise musical. O trabalho preliminar de identificação dos sons através destas estratégias parece ter otimizado a aprendizagem do tocar de ouvido durante a execução no instrumento e mostrou ser uma forma eficaz na interação entre as duas alunas no momento desta atividade. No que se refere às associações entre a aprendizagem auditiva e a aprendizagem com o recurso da notação musical, percebi que não somente deveria trabalhar conteúdos em comum nas duas abordagens, mas também, deveria haver o uso de algumas estratégias em comum. Um exemplo seria trabalhar a análise musical e o solfejo tanto no tocar de ouvido quanto nos exercícios de leitura musical. Embora a atividade do tocar de ouvido tenha sido cada vez mais otimizada ao longo do percurso, o tempo dispendido nesta atividade gerou um desequilíbrio entre a ênfase dada à abordagem auditiva e a ênfase dada à abordagem notacional. Por esta razão, concluí que seria necessário trabalhar as abordagens em aulas diferentes, sendo que a aula auditiva deveria sempre anteceder a aula notacional e assim, as transferências poderiam ser feitas entre uma aula e outra. Quanto aos resultados positivos deste trabalho avaliado pelas alunas nas entrevistas, ambas perceberam ter havido um desenvolvimento das competências auditivas e maior autonomia na aprendizagem do instrumento. As alunas também relataram que houve uma evolução na qualidade das aulas ao longo do tempo e acredito que este facto esteja relacionado tanto com o aprimoramento das estratégias utilizadas por mim e por elas em aula, quanto com a nossa interação enquanto grupo. Em relação ao que poderia ser melhorado na abordagem, as duas alunas referiram-se à questão do gerenciamento do tocar de ouvido, de forma que houvesse um momento de

individualidade nesta atividade. Ao longo de todo o processo, creio que o meu maior desafio tenha sido atuar, ao mesmo tempo, como professora e investigadora. Senti dificuldade em conduzir as aulas com a mesma naturalidade com que sempre realizei o meu trabalho, uma vez que havia a preocupação com as questões de investigação e dúvidas quanto à minha profunda compreensão dos processos de aprendizagem do tocar de ouvido. O que me conduziu nesse sentido foi estar cada vez mais ciente, através das permanentes reflexões, de que o meu foco era no aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem e que, portanto, a investigação decorreria como um meio, e não como um fim.

## CAPÍTULO 6 | FASE CENTRAL: ESTUDO PRINCIPAL

### 6.1 INTRODUÇÃO

A fase central da investigação foi realizada na Universidade Federal do Piauí, Brasil, instituição superior de ensino onde sou professora efetiva de piano (Práticas Instrumentais e disciplinas afins) no curso de Licenciatura em Música desde janeiro de 2006. Nesta fase da investigação, a abordagem foi efetivamente elaborada, aplicada e analisada no contexto da disciplina de Teclado Básico I do curso. Antes de iniciar a investigação-ação *in loco*, o plano de trabalho de campo foi enviado e previamente autorizado pela CAPES e pelo Departamento de Música e demais instâncias superiores da UFPI.

### 6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

#### 6.2.1 O curso de Licenciatura em Música

Os cursos superiores de Licenciatura no Brasil habilitam o profissional de cada área a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O curso de Licenciatura em Música da UFPI, anteriormente caracterizado como Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, nasce após a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico que transforma o antigo curso em dois cursos específicos nas áreas de Música e Artes Visuais. A implementação do novo curso de Licenciatura em Música decorre então a partir do ano de 2011, embora, nos anos seguintes o Projeto Político Pedagógico ainda tenha passado por transformações vistas pelos docentes e pela instituição como necessárias. Assim, o corpo docente do curso de Música entende que a sua estrutura curricular ainda esteja em fase de adaptação e neste processo contínuo de avaliação, tende a ser reconstruído nestes primeiros anos do seu funcionamento. Este curso também nasce num contexto de transformação na Educação Básica no Brasil visto que, em agosto de 2008, o presidente Lula



sanciona a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas Escolas de Educação Básica. Neste contexto a disciplina de Piano Funcional passa a ter uma importância ainda maior como ferramenta pedagógica na formação acadêmica do aluno de música, que nas escolas deverá ministrar conteúdos específicos de música e não mais atuar como um professor polivalente na área de Educação Artística. Segundo Cerqueira (2009, p. 129), com a implementação da Música como disciplina obrigatória nas escolas regulares, “... o ensino coletivo de instrumentos musicais torna-se uma alternativa viável para a democratização do acesso à Música”.

### 6.2.2 O perfil dos alunos do curso

Embora os cursos de Licenciatura no Brasil sejam destinados a formar alunos para seguir a docência, no contexto da UFPI grande parte dos músicos não pretende necessariamente adquirir uma formação pedagógica e tem ingressado no curso por ser a única opção de formação em nível superior na área de música, uma vez que nesta instituição de ensino ainda não há curso de Bacharelado em Música. Este facto resulta numa maior heterogeneidade no que diz respeito aos perfis dos alunos e das suas perspectivas profissionais. Também é comum que a maior parte dos alunos não tenha tido acesso ao ensino formal de música antes de ingressarem na Universidade e muitos vêm de cidades próximas da região ou de Estados vizinhos onde não há escolas de música. Desta forma, com base nos princípios fundamentais que regem o Projeto Político Pedagógico do curso, cabe aos professores da instituição adequar suas disciplinas de acordo com as necessidades reais dos alunos, flexibilizando e diversificando os conteúdos de forma a contemplar aspectos que sejam importantes na formação destes diferentes perfis de alunos descritos na realidade local.

### 6.2.3 A disciplina de Teclado Básico

O trabalho de investigação-ação foi desenvolvido no contexto da disciplina Teclado Básico I durante o segundo semestre letivo do ano de 2014, de setembro a dezembro. Esta disciplina é cursada em dois semestres, nomeadamente Teclado Básico I e II, com carga horária de 60 horas cada, o que corresponde a duas aulas

semanais de duas horas. De acordo com o fluxograma do curso, a disciplina Teclado Básico I é ministrada no segundo semestre do curso de Licenciatura em Música, período em que o aluno já realizou as disciplinas de Teoria e Percepção I e Prática e Ensino Instrumental I. Embora esta seja uma disciplina em grupo, a UFPI ainda não dispõe de um laboratório de piano em grupo com estrutura e equipamentos adequados ao trabalho em questão. As aulas normalmente são ministradas utilizando-se no máximo dois instrumentos: um piano acústico e um piano digital.

## 6.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

### 6.3.1 Apresentação da Proposta

A disciplina de Teclado Básico normalmente é ministrada por três professores de piano e os alunos têm a opção de escolher em qual turma pretendem cursar a disciplina. Antes do início das aulas, a coordenadora do curso convocou todos os alunos da disciplina para uma reunião onde eu pudesse apresentar a proposta do presente trabalho de investigação. Portanto, na reunião expliquei aos alunos como a abordagem seria desenvolvida e quais eram os objetivos da investigação; falei sobre a importância dos participantes num trabalho de investigação, sobretudo, numa investigação-ação e os métodos que pretendia utilizar para a recolha de dados (entrevistas individuais, *focus group*, gravação das aulas em vídeo, testes, etc.). A partir de então, todos os alunos interessados no trabalho marcariam comigo uma entrevista individual para que eu pudesse conhecer melhor o perfil de cada aluno e formar pequenos grupos de acordo com a disponibilidade de horários. Dos 20 alunos matriculados na disciplina, 10 alunos interessaram-se em participar do trabalho e procuraram-me posteriormente para marcar a entrevista.

### 6.3.2 Questões Éticas

O requisito que considerei mais importante para a seleção dos alunos seria trabalhar com aqueles que voluntariamente estivessem interessados em participar na investigação. Na primeira reunião, também esclareci aos alunos as questões

éticas de um trabalho de investigação, garantindo a confidencialidade de cada um dos participantes tanto na tese quanto em qualquer trabalho que fosse publicado e que as imagens só seriam utilizadas com o consentimento e a autorização<sup>128</sup> por escrito de cada um, e exclusivamente para fins de investigação, nomeadamente, apresentações em congressos, conferências, publicações e defesa da tese.

### 6.3.3 Entrevistas Individuais

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com cada aluno e gravadas para que eu pudesse conhecer melhor o perfil de cada um, informar-me a respeito das suas experiências musicais vivenciadas antes e depois do ingresso na Universidade e, em seguida, fazer a seleção de acordo com os seguintes critérios: não terem nenhuma ou pouca experiência com o piano, ou seja, o piano deveria ser o seu segundo instrumento, serem iniciantes em teoria musical e terem pouca experiência na leitura musical. Para tanto, elaborei um guião para conduzir as entrevistas e recolher informações que considere pertinentes para traçar o perfil individual de cada um, embora tenha procurado conversar com os entrevistados de forma livre e, assim, outras questões emergiram na medida em que cada um falava sobre as suas experiências. Os principais tópicos e questões abordadas na entrevista foram:

- Qual o instrumento (ou instrumentos) do aluno;
- Há quanto tempo toca o instrumento; início das suas atividades musicais;
- Teve ou não acesso ao ensino formal de música antes de ingressar na Universidade;
- Experiência com teoria e leitura musical;
- Experiência em tocar de ouvido;
- Se participa de algum conjunto musical ou banda;
- Se tem alguma experiência no piano/teclado;
- Objetivos que tem em relação ao Piano Funcional.

---

<sup>128</sup> O modelo da declaração de autorização dos participantes da investigação encontra-se no Apêndice 2 (Suporte Físico).

A minha intenção inicial era selecionar 8 alunos, tendo em conta que dois grupos de 4 alunos seria um número mais equilibrado para poder se trabalhar em pares em cada instrumento. No entanto, após realizar as entrevistas individuais, identifiquei que os 10 alunos interessados tinham os requisitos necessários para participar no trabalho, e representavam bem a maioria dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPI. Além disso, considerei que selecionar apenas 8 dos 10 alunos para participar do trabalho de investigação-ação não estaria de acordo com o que realmente acontece no contexto real, ou seja, na prática se há 10 alunos na minha turma tenho que trabalhar com os 10 alunos, independentemente da estrutura física do curso ser adequada ou não. Sendo assim, considerei que muito mais importante do que ter um número ideal de alunos para realizar um estudo aprofundado seria ter participantes que estivessem realmente interessados e, acima de tudo, não seria ético da minha parte não dar a todos a mesma oportunidade. Também considerei importante desenvolver o estudo com dois grupos e não apenas um porque assim teria mais *unidades de análise* (Coutinho, 2014, p. 217), uma vez que estaria investigando o objeto de estudo em duas situações de grupo e com dez indivíduos ao todo.

#### 6.3.4 Perfil dos Participantes

A partir das entrevistas individuais foi possível traçar o perfil de cada participante de acordo com as características descritas na Tabela 6.1.

**Tabela 6.1** Perfil dos participantes

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Tempo de Prática Musical</b>	<b>Acesso ao Ensino Formal de Música</b>	<b>Experiência em Teoria e Leitura Musical</b>	<b>Experiência no Piano</b>	<b>Toca de ouvido</b>	<b>Participa de Conjunto Musical (qual?)</b>	<b>Objetivos no Piano Funcional</b>
Janaína	17 anos	Violoncelo (iniciou na flauta doce)	5 anos de prática musical e 1 ano e meio no violoncelo	Somente experiência prática em conjunto através de um projeto	Pouca	Não	Não	Sim (duas orquestras da UFPI)	Auxiliar a aprendizagem musical
Carmem	19 anos	Canto	Canta na igreja há 5 anos	Não (pai e avô são músicos)	Pouca (somente na Universidade)	Não	Não	Não	Utilizar como ferramenta profissional e no acompanhamento do canto
Liana	20 anos	Violoncelo (iniciou no cavaquinho)	1 ano e meio	Aulas particulares de cavaquinho	Pouca (somente na Universidade)	Não	Pouco	Não	Auxiliar a aprendizagem musical
Ivan	20 anos	Multi-instrumentista (toca contrabaixo elétrico há mais tempo)	4 anos	Não	Pouca	Pouca	Sim	Sim (banda de música popular)	Auxiliar na aprendizagem musical

Clarissa	18 anos	Multi-instrumentista (instrumento principal: canto)	2 anos e meio	Não	Pouca	Não	Pouco	Sim (banda de música popular)	Utilizar como ferramenta profissional e no acompanhamento do canto
Abnader	18 anos	Multi-instrumentista (instrumento principal: tuba)	4 anos	Projeto de música na Escola do Ensino Médio	Pouca	Não	Não	Sim (banda sinfônica)	Auxiliar na aprendizagem musical
Carlos	22 anos	Multi-instrumentista (instrumento principal: violão)	Aproximadamente 6 ou 7 anos	Não (pai e tio são músicos)	Pouca (somente na Universidade)	Pouca	Sim (há 2 anos)	Sim (banda da igreja)	Auxiliar na aprendizagem musical e utilizar como ferramenta profissional
Ellen	19 anos	Canto	2 anos	Não (somente 4 meses antes da Universidade)	Pouca	Não	Não	Sim (banda de música popular e coral da UFPI)	Utilizar como ferramenta profissional e no acompanhamento do canto
Ariano	18 anos	Multi-instrumentista (instrumento principal: guitarra elétrica)	Começou a aprender violão com a mãe aos 4 anos de idade; pratica	Não (mãe é música)	Pouca (somente na Universidade)	Pouca	Sim	Sim (tocou em banda fanfarra, banda da igreja e banda de	Auxiliar na aprendizagem musical e utilizar como ferramenta profissional

			guitarra elétrica há 6 anos					rock)	
Suelen	22 anos	Violino (começou no violão)	10 anos	Sim (somente 2 anos antes da Universidade / mãe é música)	Pouca	Pouca	Sim	Não (toca na igreja esporadica mente)	Auxiliar na aprendizagem musical e utilizar como ferramenta profissional

Após a análise das entrevistas foi possível ter uma visão mais abrangente do grupo como um todo, e perceber as características comuns entre eles. Desta análise, verifiquei que oito dos dez alunos têm poucos anos de experiência com música, tendo iniciado a prática instrumental já na adolescência, sendo que apenas dois iniciaram a prática instrumental na infância; cinco alunos são multi-instrumentistas sendo que quatro deles já têm prática em tocar de ouvido; somente três tiveram acesso ao ensino formal de música (por pouco tempo); quatro alunos têm pouca experiência no piano/teclado e o restante deles nenhuma experiência. Todos os alunos são iniciantes em teoria e leitura musical. De acordo com o perfil e com a disponibilidade de horário dos alunos, formei dois grupos que tivessem um equilíbrio em termos de diversidade de instrumentos e prática em tocar de ouvido, como está descrito na Tabela 6.2.

**Tabela 6.2** Perfil dos alunos dos grupos 1 e 2

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Abnader: multi-instrumentista	Clarissa: multi-instrumentista
Carlos: multi-instrumentista (toca de ouvido)	Ivan: multi-instrumentista (toca de ouvido)
Suelen: violino e violão (toca de ouvido)	Ariano: multi-instrumentista (toca de ouvido)
Liana: violoncelo e cavaquinho	Janaína: violoncelo e flauta doce
Ellen: canto	Carmem: canto

O grupo 1 foi formado por dois multi-instrumentistas, duas alunas que tocam dois instrumentos e uma cantora. O grupo 2 foi formado por três multi-instrumentistas, uma aluna que toca dois instrumentos e uma cantora. Em cada grupo havia dois alunos que já tinham a prática em tocar de ouvido.

## 6.4 DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM

Antes do início do estudo principal, elaborei a abordagem de acordo com o conteúdo programático que seria trabalhado naquele semestre letivo, com o



tempo previsto para a sua realização e com o perfil e o número de participantes.

#### 6.4.1 Princípios

No trabalho de construção da abordagem tive como ponto de partida alguns princípios que têm origem no referencial teórico deste trabalho de tese, e outros que foram estabelecidos a partir do trabalho empírico realizado no estudo exploratório. Estes cinco princípios são:

1. É preciso dar ênfase ao tocar de ouvido sem que haja um desequilíbrio entre as atividades auditivas e as atividades realizadas com o suporte da notação musical;
2. Com base no princípio fundamental da linha *from sound to symbol*, a aprendizagem auditiva deverá preceder a aprendizagem com o suporte da notação musical;
3. Para que haja uma conexão entre o que será trabalhado de ouvido e com recurso da notação musical, devem ser utilizadas estratégias de ensino-aprendizagem em comum nas atividades auditivas complementares e notacionais;
4. O repertório a ser tocado de ouvido deverá ser diversificado, incluindo músicas que sejam familiares aos alunos e escolhidas por eles;
5. Proporcionar a aprendizagem em pares e através de conjuntos musicais.

#### Primeiro princípio

Para que houvesse um equilíbrio entre o desenvolvimento das competências auditivas e de notação musical, a proposta foi pensada de forma que cada unidade do método fosse trabalhada em duas aulas semanais com abordagens diferentes: uma aula auditiva e uma aula notacional.

## Segundo princípio

As aulas auditivas iriam sempre preceder as aulas notacionais em cada semana, de forma que os mesmos conteúdos musicais fossem trabalhados primeiramente de forma auditiva e na sessão seguinte com o apoio do método.

## Terceiro princípio

Foram criadas atividades e estratégias semelhantes para as duas sessões com o intuito de promover associações entre uma aula e outra (Figura 6.1).



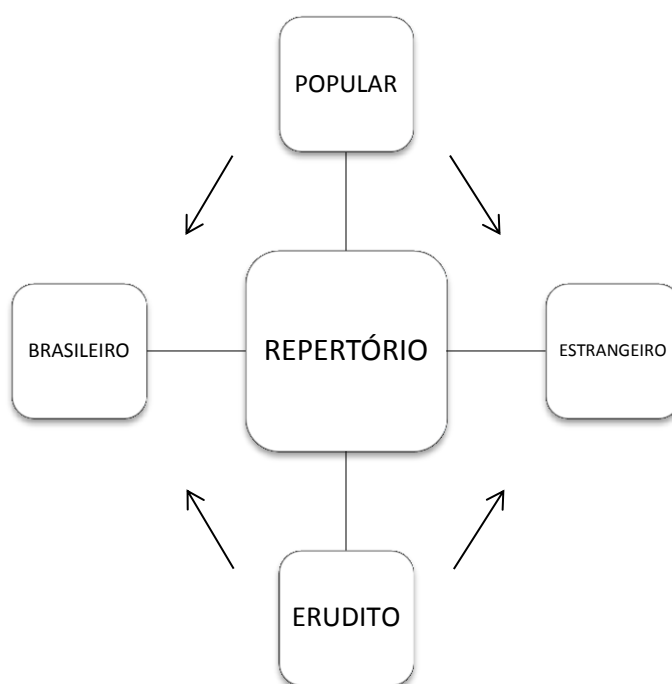
**Figura 6.1** Atividades realizadas na aula auditiva e na aula notacional.

A partir da escolha do método *ALFRED'S Group Piano for Adults* vol. 1, para a realização da atividade “tocar de ouvido”, foram selecionadas músicas que

tivessem elementos comuns aos conteúdos apresentados em cada unidade do método.

#### Quarto Princípio

Outro critério utilizado na seleção do repertório foi que o mesmo deveria ser diversificado e combinar quatro características gerais: popular, erudito, brasileiro e estrangeiro; o que possibilitaria aos alunos trabalharem músicas familiares e abrangerem o conhecimento musical através de um repertório menos familiar, de forma a perceber elementos comuns ao que já conheciam no que se apresentaria como novo. A combinação entre estas características é exemplificada na Figura 6.2.



**Figura 6.2** Critérios de escolha do repertório

Além das músicas selecionadas por mim, os alunos também teriam a oportunidade de trabalhar músicas escolhidas por eles.

## Quinto princípio

No decorrer da abordagem, haveria uma fase em que os alunos trabalhariam o tocar de ouvido e seus arranjos em pares ou em conjunto, sem a minha orientação direta.

### 6.4.2 Elaboração dos arranjos

Em relação à seleção das músicas ou trechos de músicas para serem elaborados os arranjos, decidi manter a abordagem de leitura utilizada no método escolhido (referida no item 5.2.5), o que poderia facilitar a associação entre a atividade do tocar de ouvido e as atividades com notação musical. A abordagem de leitura do método *Alfred's Book Piano for Adults* é eclética, combinando as abordagens multitonal e intervalar. Nas quatro primeiras unidades, são apresentados os padrões dos cinco dedos em modo maior, sendo que todas as atividades também são trabalhadas nos pentacordes maiores em conjunção com os intervalos existentes num pentacorde (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>). Sendo assim, os arranjos das músicas escolhidas para serem trabalhadas concomitantemente a estas unidades, também foram elaborados na mesma constituição: no padrão dos cinco dedos e utilizando padrões rítmicos e melódicos em comum com os apresentados nas atividades de cada unidade. A Figura 6.3 exemplifica uma peça trabalhada de ouvido em complemento à Unidade 2 do método. Ao compararmos esta peça (Figura 6.3) e outra peça para leitura (Figura 6.4), podemos observar os seguintes elementos em comum no texto musical: métrica ternária (grifo em azul), intervalos de 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> na mão esquerda (grifos em verde e vermelho), movimento paralelo (grifo em amarelo), novo padrão rítmico/nota pontuada (grifo em roxo).

A Sonata Theme uses seconds, fifths, and parallel motion to harmonize the melody.

*A SONATA THEME* 040  
MIDI

Andante Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791)

**Figura 6.3** Exemplo do arranjo<sup>129</sup> para ser trabalhado de ouvido concomitantemente à Unidade 2.

<sup>129</sup> Arranjo extraído do método *Contemporary Class Piano* (Mach, 2011, p. 120).

**MINIATURE WALTZ**

1-31 E. L. Lancaster  
Kenon D. Renfrow

**Moderato**

Intervals and Other Keyboard Basics ■ Unit 2 33

**Figura 6.4** Exemplo de peça para ser trabalhada a leitura musical na Unidade 2.

Durante a fase de aplicação prática da abordagem foram trabalhadas ao todo as 12 primeiras unidades do método, cada uma delas trabalhada semanalmente nas aulas auditiva e notacional. Para as unidades 1 a 9, foram criados sete arranjos de músicas<sup>130</sup> com os conteúdos das respectivas unidades e, paralelamente às unidades 10 a 12, a proposta seria que cada aluno trabalhasse uma música de livre escolha como um projeto final. A Tabela 6.3 apresenta as músicas escolhidas para cada unidade do método e seus respectivos conteúdos.

<sup>130</sup> O arranjo da *Sonata K 331* de Mozart foi extraído do método *Contemporary Class Piano* (Mach, 2011, p. 120) e trabalhado concomitantemente à Unidade 2. Para a Unidade 1 também não foi criado nenhum arranjo da música “Asa Branca”, cuja melodia já é muito conhecida pelos brasileiros e, portanto, internalizada por todos os alunos. Assim, foram elaborados apenas 7 arranjos para as 9 primeiras unidades do método.

**Tabela 6.3** Conteúdos de cada unidade e músicas complementares

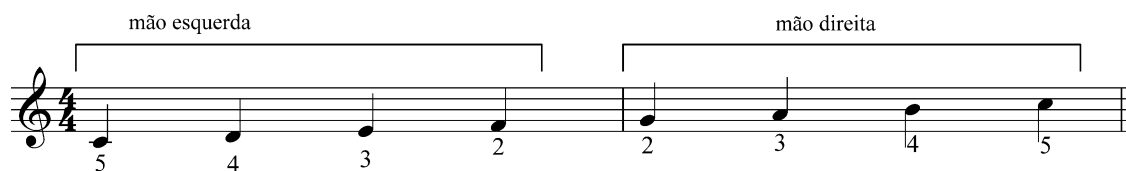
<b>Unidade</b>	<b>Conteúdo principal</b>	<b>Música/trechos de música</b>	<b>Compositor</b>
1 a 4	Padrões dos cinco dedos em modo maior e intervalos	<i>Asa Branca</i>	Luiz Gonzaga
		<i>Sonata K 331 em Lá Maior</i>	W. A. Mozart
		<i>Top Gun Anthem</i>	H. Faltermeyer e S. Stevens
		<i>An die Freude</i>	L. Beethoven
5 e 6	Padrões dos cinco dedos em modo menor	<i>Für Elise</i>	L. Beethoven
		<i>Stairway to Heaven</i>	Jimmy Page e Robert Plant (Led Zeppelin)
7	Acordes aumentos e diminutos	<i>Acordes</i>	Bruna Vieira
8	Escala maiores em posição de tetracordes	<i>Over the Rainbow</i>	Harold Arlen
9	Tríades da tonalidade (campo harmônico)	<i>O Trenzinho do Caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)</i>	H. Villa-Lobos
10 a 12	Tríades e inversões; acordes de dominante e dominante com sétima; acorde de subdominante	Livre escolha	Livre escolha

Para cada música ou trecho de música escolhido, foi elaborado um arranjo para ser tocado de ouvido no piano. Cada arranjo gravado<sup>131</sup> era apresentado em, no mínimo, três faixas: a faixa 1 apresentava o arranjo completo, a faixa 2 apresentava a parte a ser realizada pela mão direita e a faixa 3 apresentava a parte a ser realizada pela mão esquerda<sup>132</sup> (as faixas 2 e 3 eram apresentadas com metrônomo). Todavia, o número de faixas para cada música dependia da forma como o arranjo tinha sido elaborado. Por exemplo, para a música *Over the Rainbow*, cujo conteúdo principal da unidade correspondente do método

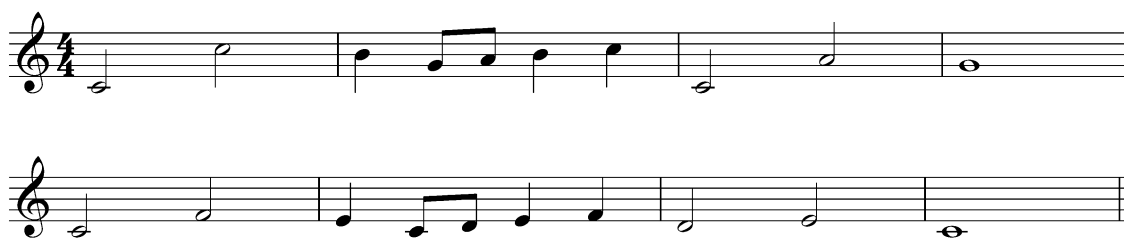
<sup>131</sup> Os áudios de todos os arranjos encontram-se em Apêndices II (Suporte digital).

<sup>132</sup> Este modelo foi inspirado no *Ear Playing Project*, desenvolvido em Inglaterra (Green, 2014). O desmembramento das partes é uma ferramenta pedagógica para facilitar ao aluno a identificação do material musical quando ainda está em estádios iniciais e o metrônomo serve como ferramenta para facilitar a identificação da métrica.

seria “escalas maiores em posição de tetracordes” (Figura 6.5), foi gravada uma faixa com a melodia da música adaptada de forma que o aluno pudesse executá-la no âmbito de uma escala maior, com as duas mãos e em posição de tetracordes (Figura 6.6).



**Figura 6.5** Escala de dó maior em posição de tetracordes



**Figura 6.6** Melodia de *Over the Rainbow* adaptada para o âmbito de uma oitava

A primeira faixa apresentava a versão completa do arranjo: melodia no piano e acompanhamento elaborado com diversos instrumentos. A segunda faixa apresentava somente o acompanhamento para ser ouvido enquanto o aluno tocava a melodia. Este mesmo acompanhamento era apresentado nas outras faixas em todas as tonalidades maiores para que o aluno trabalhasse a transposição da melodia. Portanto, para esta música, especificamente, foram gravadas 13 faixas. Alguns arranjos foram gravados utilizando somente o timbre do piano, enquanto que outros foram gravados utilizando timbres de outros instrumentos (ex: na música *Top Gun Anthem* foi utilizado o timbre de guitarra elétrica) e base rítmica com instrumentos de percussão. Para a gravação e elaboração dos arranjos, foram utilizados um piano digital controlador e o *software Reason*. A utilização de um *software* também poderia funcionar como ferramenta para desacelerar o andamento das músicas, caso os alunos achassem necessário.



### 6.4.3 A progressão da atividade “tocar de ouvido”

Os arranjos das músicas da primeira fase da abordagem (Unidades 2 a 4) também integraram elementos da abordagem de leitura intervalar e elementos contrapontísticos, realizados a duas vozes que poderiam ser ouvidas em conjunto ou separadamente. O trabalho de base em textura simples a duas vozes, com ênfase na compreensão do contorno melódico, mas pensados de forma que desde o início houvesse um estímulo do ouvido para a percepção harmônica, fundamenta-se no princípio de que “Toda música tonal é contrapontística na medida em que é gerada pelo constante alinhamento entre as vozes extremas (polaridade soprano/baixo)...” (Rogers, 2004, p. 65)<sup>133</sup>. O segundo argumento para uma maior ênfase na percepção horizontal (melódica) como base para o desenvolvimento da percepção harmônica, nesta primeira fase, é que o estudo da melodia perpassa tanto o estudo do contraponto quanto da harmonia e embora seja de fundamental importância para ambos, Rogers (2004) afirma que em proporção de tempo gasto em muitos cursos e também em livros, o tempo dedicado ao estudo da melodia ainda é escasso. Ao falar da complexidade da música em duas ou mais partes no que se refere à nossa percepção auditiva, Karpinski (2000) sugere uma audição que integre diferentes abordagens e menciona a seguinte recomendação para uma música a duas vozes:

Enquanto ouve... esteja ciente de dois fatores: dos intervalos harmônicos formados pelas partes, e do movimento de cada parte separada... Cante cada parte melodicamente. Se você não é capaz de ouvir as partes separadamente, será impossível ouvi-las em conjunto. Funda as duas partes da mesma maneira que intervalos harmônicos e acordes são fundidos (Trubitt and Hines apud Karpinski, 2000, p. 117)<sup>134</sup>.

Na segunda fase da abordagem, foram trabalhados arranjos em tonalidades menores (ainda nos padrões dos cinco dedos), escalas maiores e qualidades de

---

<sup>133</sup> “All tonal music is contrapuntal in that it is generated by a constant lining-up between the top and bottom voices (soprano/bass polarity)...” (Rogers, 2004, p. 65).

<sup>134</sup> While listening... be aware of two factors: the harmonic intervals formed by the parts, and the motion of each separate part... Sing each part melodically. If you cannot hear the parts separately it will be impossible to hear them together. Fuse the two parts in the same manner that harmonic intervals and chords have been fused (Trubitt and Hines apud Karpinski, 2000, p. 117).

acordes (maior, menor, diminuto e aumentado), o que serviu de base para a fase seguinte, quando seria trabalhado o campo harmônico das tonalidades em modo maior. Segundo Rogers (2004) o trabalho de base em intervalos e escalas é fundamental para a compreensão do campo harmônico e afirma que “Uma vez que as escalas, e então intervalos, são aprendidos, o estudo das tríades segue naturalmente. Na verdade, não há praticamente nada de novo para aprender, exceto a definição das quatro qualidades básicas” (Rogers, 2004, p. 38)<sup>135</sup>.

Na terceira fase foi trabalhada somente a música *O Trenzinho do Caipira (Bachianas Brasileiras n° 2)* de Heitor Villa-Lobos, cujo arranjo foi basicamente constituído pela melodia acompanhada de acordes (tríades da tonalidade maior). Paralelamente a esta música, além do campo harmônico, foram trabalhadas inversões de acordes e cadências. Almada (2013), no seu livro sobre *Harmonia Funcional*, define bem o cerne da sintaxe musical ao denominar “o acorde e seu relacionamento sintático primordial, a cadência” como “o embrião da Harmonia” (Almada, 2013, p. 59).

A partir destes conteúdos, cada aluno escolheu a sua própria música para ser trabalhada no Projeto Final, que também tivesse uma harmonia simples e estivesse relativamente de acordo com os conteúdos já trabalhados, composta por acordes diatônicos básicos do campo harmônico das tonalidades maiores (acordes primários e secundários, sem dominantes secundárias, empréstimos modais, modulações, etc.).

#### 6.4.4 Realização da atividade “tocar de ouvido” em grupo

Nas atividades do tocar de ouvido, nas quais trabalhamos as músicas escolhidas por mim, os alunos ouviam primeiro a gravação original da música (em áudio ou vídeo), e em seguida o arranjo elaborado em versão simplificada. Após ouvirem as gravações da versão original, os alunos teciam comentários a respeito das obras e dos intérpretes. Como forma de desenvolver esta atividade em grupo, antes dos alunos executarem ao piano, todos trabalhavam primeiro

---

<sup>135</sup> “Once scales, and then intervals, are learned, triad study follows naturally. In fact, there is hardly anything new to learn except defining the four basic qualities” (Rogers, 2004, p. 38).

na identificação e na compreensão do material musical. Nesse processo, eram trabalhados o solfejo, a execução de ritmos e a análise musical (inferência da tônica, identificação da tonalidade, identificação da métrica, análise fraseológica, etc.), e a gravação dos arranjos era escutada diversas vezes. Embora, no momento de tocar a música no piano, somente um ou dois alunos fossem para o instrumento, na fase anterior de exploração e compreensão do material musical, todos os alunos participavam ativamente, seguindo o princípio de que *o que emerge do todo é maior que a soma das partes*. Portanto, o trabalho realizado em grupo poderia favorecer o resultado final e, conseqüentemente, possibilitar ao grupo vê-lo como o objetivo mais importante no momento da aprendizagem. Nesta atividade, destaco alguns aspectos que considero essenciais na formação musical:

- **Aprendizagem colaborativa:** pequenos grupos favorecem a interação e o trabalho colaborativo; os resultados do grupo podem tornar-se mais importantes que as realizações individuais; a atividade pode ser trabalhada em círculo; a aprendizagem pode tornar-se mais informal e o papel do professor ser visto como um “facilitador”; todos podem participar, dar opiniões e contribuir com a sua bagagem.
- **Valorização da *performance*:** o objetivo principal da atividade é o fazer musical e a aprendizagem dos conteúdos ocorre durante a prática e em favor dela; os arranjos são simples para facilitar a execução na própria aula; há um favorecimento da prática de conjunto (cada aluno tira uma parte da música e depois tocam em conjunto).
- **Exploração da criatividade:** novos elementos musicais podem ser acrescentados ao arranjo; podem ser utilizados outros instrumentos musicais para além do piano (cada aluno poderá levar seu próprio instrumento para a aula).
- **Aprendizagem em contexto musical:** os conceitos teóricos são aprendidos a partir da própria música; na atividade tocar de ouvido pode ocorrer a aprendizagem de novos conceitos e a replicação de conceitos aprendidos anteriormente em novo contexto musical.
- **Aprendizagem holística:** embora os conteúdos associados ao método sejam sequenciais, não há a preocupação de que todos os elementos da

música estejam associados a estes conteúdos, novos conceitos podem surgir a partir da aprendizagem da própria música; a evolução técnica do aluno pode ocorrer de acordo com as exigências do próprio repertório.

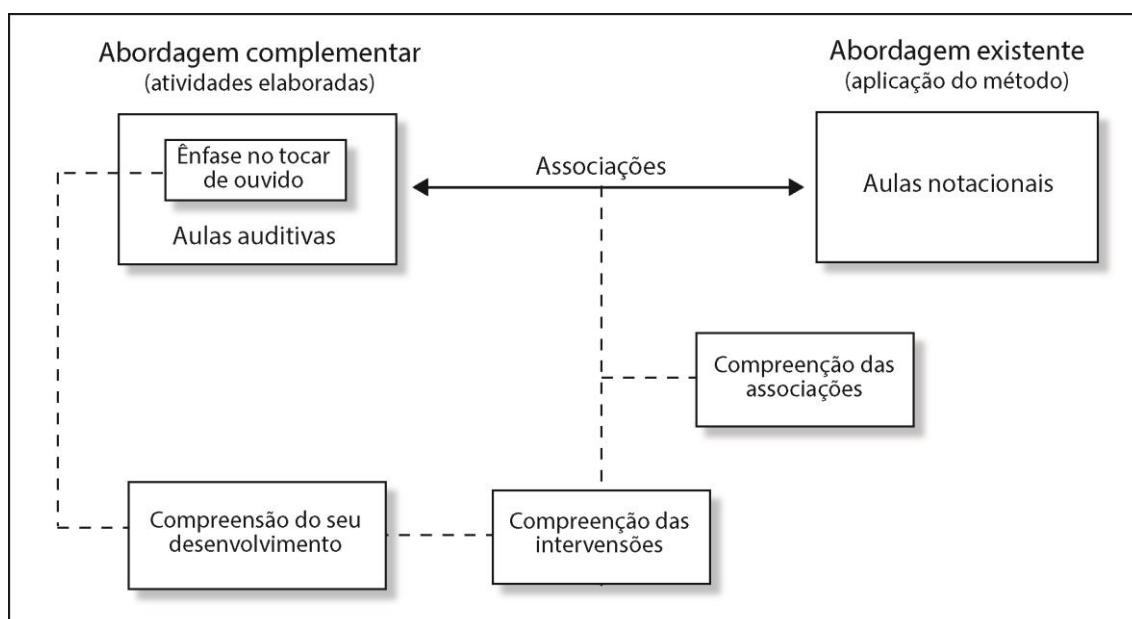
Para além da atividade “tocar de ouvido”, foram criadas outras atividades auditivas que pudessem ser associadas às atividades que seriam trabalhadas com a notação musical. Por exemplo, se a ênfase na Unidade do método fosse em “intervalos”, seriam trabalhados na aula auditiva exercícios perceptivos e de execução no piano também com ênfase em intervalos. O mesmo aplica-se a outras atividades como, por exemplo, harmonização e transposição. Estes exercícios serão descritos nos itens a seguir.

## 6.5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: PRIMEIRO CICLO

A apresentação da análise de dados segue a ordem cronológica em que foram recolhidos. Assim, esta apresentação parte da análise das gravações das aulas em vídeo até às avaliações feitas pela *critical friend*. No final de cada ciclo é apresentada uma reflexão, na qual os resultados são triangulados.

### 6.5.1 Observação das aulas

A primeira intervenção deste estudo foi dar maior ênfase ao tocar de ouvido no contexto das aulas de Piano Funcional que, para se desenvolver de forma conectada com os outros conteúdos da disciplina, requereu ser trabalhado em conjunto com outras atividades auditivas. A análise das aulas foi realizada com base nos fenômenos que se pretendia focar neste estudo: o desenvolvimento do tocar de ouvido no contexto das aulas auditivas e a relação entre o que os alunos aprendem de ouvido e o que aprendem com o recurso à notação musical, e assim tentar compreender de forma mais ampla o impacto desta intervenção na aprendizagem musical dos alunos. O esquema apresentado na Figura 6.7 mostra a emergência dos temas que conduziram a análise: (i) A atividade ‘tocar de ouvido’, (ii) As conexões.



**Figura 6.7** Esquema da origem dos temas de análise dos vídeos das aulas

(i) A atividade “tocar de ouvido”

Ao iniciar o trabalho com uma nova turma de alunos, considere sempre as primeiras aulas uma fase importante do processo de ensino-aprendizagem pela questão da descoberta: descoberta de novos sons, de novas relações interpessoais, da atmosfera que será criada pela dinâmica do grupo e de diversos outros aspectos que são únicos em cada turma. Também considero a primeira aula um desafio no sentido de despertar entusiasmo e curiosidade nos alunos desde a primeira atividade.

## Descobertas

O primeiro dia deste ciclo de trabalho parece ter sido bastante representativo quanto ao processo de descoberta, especialmente, na atividade “tocar de ouvido”. Após assistirem ao vídeo de um arranjo da música *Asa Branca* elaborado por um grupo oriental, os alunos comentaram sobre o arranjo, analisaram e solmizaram a melodia e, em seguida, realizaram-na no instrumento. As descobertas feitas pelos alunos podem ser observadas no excerto da aula 1 do grupo 1.

- 
- 19' Os alunos ouvem a gravação de *Asa Branca* num arranjo realizado por um grupo coreano.
- 23' 35" Após ouvirmos a gravação, Abnader faz uma observação.  
 Abnader: *Engraçado, sabe o quê? É que naquela parte lenta a gente pensa que 'tá' desafinado, mas na hora que ele acelera fica tudo... normal. (...)*  
*Acho que... nem sei dizer, acho que é porque eles usam uma forma diferente, uma escala diferente, sei lá...*  
 Suelen: *É porque, na verdade, eles cantam "dó, sol, lá, fá..."* [Suelen canta o excerto musical] *e a gente canta "si b, sol, lá, fá..."* [Suelen canta o excerto novamente com outras notas utilizando o modo mixolídio como na versão original da música].
- 25' 35" Cantamos a melodia de *Asa Branca*. Depois batemos o ritmo em silêncio. Naquele momento, penso que isolar o ritmo da melodia foi uma forma de trabalhar a imagem interna dos sons. Eles têm que "imaginar" a melodia. Os alunos observam onde está a acentuação métrica no início da música, percebendo que é uma anacruse. Eu explico o conceito de anacruse. Suelen descobre que a métrica é quaternária, então nós batemos palma apoiando no primeiro tempo.
- 29' Trabalhamos o contorno melódico tentando colocar nomes às notas em "dó fixo". Abnader começa a solmizar as primeiras notas e depois Suelen completa. E então Suelen vai para o piano. Liana canta a segunda frase e Suelen balança a cabeça concordando com a solmização de Liana. Em seguida, todos dizem que estão de acordo. Liana vai para o piano e tenta executar o trecho que solmizou. Abnader solmiza a próxima frase e em seguida vai ao piano executar o trecho. Carlos canta a próxima frase, mas não diz o nome certo das notas. Eu canto o pentacorde novamente com os nomes das notas e pergunto qual é a primeira nota da melodia, tendo como referência o pentacorde. No momento da solmização, Carlos, que já tem alguma experiência no teclado, usa a digitação na perna como estratégia para tentar "descobrir" as notas. Analisamos o contorno melódico, se a melodia era ascendente ou descendente. Carlos encontra as notas no piano. Juntos, os alunos descobrem toda a melodia. Em seguida, digo-lhes que a melodia de *Asa Branca* está dentro do padrão dos 5 dedos e explico o conceito de pentacorde.

(aula 1 do grupo 1)

---

Na primeira aula não me preocupei em estabelecer uma conexão totalmente direta com os conteúdos que seriam vistos na primeira unidade do método por considerar que este primeiro momento deveria ser de experimentação do instrumento, das suas sonoridades e de conhecimento da topografia do teclado. A minha preocupação foi muito mais em tornar a aula prática e dinâmica do que necessariamente trabalhar todos os conceitos que seriam vistos na aula

seguinte, através da abordagem notacional. Embora os padrões dos cinco dedos só viessem a ser apresentados na terceira unidade do método, a atividade “tocar de ouvido” requereu que os padrões fossem trabalhados desde a primeira aula. Ainda que o conteúdo principal de cada unidade estivesse sempre servindo como uma “ponte” entre duas aulas semanais, a atividade “tocar de ouvido” permitiu-me trabalhar desde o princípio de forma mais holística porque muitos conceitos eram trabalhados a partir desta atividade prática, e não da sequência de conteúdos pré-estabelecidos no método de ensino. Por exemplo, o conceito de anacruse não é apresentado na primeira unidade do método, no entanto quando os alunos perceberam que a melodia de *Asa Branca* não iniciava no tempo forte, achei oportuno explicar o conceito de anacruse. Portanto, quando eu não conectava os conceitos trabalhados de forma auditiva com aquilo que estava a ser visto no método na aula seguinte (notacional), estava de alguma forma a relacionar os conceitos à própria prática musical. Outro exemplo de conexão entre conceito e realização prática foi quando sugeri que os alunos improvisassem a melodia de *Asa Branca* (que no original é quaternária) para o compasso 6/8. Durante o processo de tentarem encaixar a melodia no compasso 6/8, cantando e batendo palmas para perceberem a métrica, pude explicar o conceito de compasso simples e composto, que também não estava presente na primeira unidade do método.

### Imagem interna dos sons

Na atividade “tocar de ouvido”, não somente os conceitos eram vistos em contexto musical, como também eram trabalhados alguns aspectos básicos do treinamento auditivo. Segundo Karpisnki (2000), embora o senso de métrica possa ser percebido sem notação musical “... poucos livros de formação auditiva isolam a percepção métrica como uma competência fundamental” (Karpisnki, 2000, p. 23)<sup>136</sup> e, normalmente, quando os ditados rítmicos são aplicados, a métrica e o número de compassos são fornecidos. A estratégia de baterem o ritmo da melodia enquanto ouviam a melodia silenciosamente foi utilizada não só como forma de perceberem a métrica, como também de desenvolver a

---

<sup>136</sup> “...few aural skills textbooks isolate meter perception as a separate fundamental skill” (Karpisnki, 2000, p. 23).

imagem interna dos sons. Segundo Karpinski (2000),

De facto, o trabalho que requer aos ouvintes ensaiarem e manipularem silenciosamente melodias familiares pode ajudar a desenvolver as competências auditivas em geral. O processo de ouvir música mentalmente na ausência do som físico refere-se à ‘auralização’ (Karpinski, 2000, p. 49)<sup>137</sup>.

Estas estratégias para o desenvolvimento do ouvido interno ou do que Karpinski se refere como ‘auralização’ também são sugeridas por Covington (2005). Em relação à percepção do contorno melódico, Karpinski (2000, p. 48) considera dois aspectos importantes para a percepção de melodias diatônicas: 1) direção e 2) movimento de graus conjuntos e saltos. Segundo o autor, se o aluno for capaz de identificar estes dois aspectos com precisão, ele terá mais facilidade em identificar os graus da escala. Portanto, durante a análise da melodia, os alunos foram orientados a pensar na direção e no movimento. Na prática da solmização, também utilizávamos o pentacorde como referência, já que as melodias nesta fase da abordagem foram trabalhadas dentro do pentacorde. Utilizar o pentacorde como referência facilitou aos alunos a identificação da tônica e a perceberem em que grau da escala a melodia ou frase iniciava. A estratégia de digitar a melodia silenciosamente fora do piano também foi utilizada pelos alunos que já tinham experiência com o teclado, o que sugere pensar que a digitação e/ou a imagem interna da topografia do teclado também podem servir como estratégia para a compreensão do movimento da melodia. Noutras palavras, a associação é feita entre a imagem interna dos sons e a ação mecânica através da digitação ou a associação é feita entre a imagem interna dos sons e imagem visual mental das teclas do piano (sendo que as duas coisas podem acontecer simultaneamente). De acordo com Covington (2005) "A área motora suplementar (SMA) normalmente é ativada em tarefas de imagens internas do som. (...) Os indivíduos que tocam um instrumento podem estar restabelecendo redes neurais relacionadas a experiências cinestésicas com o instrumento" (Covington, 2005, p. 31)<sup>138</sup>. O fenómeno ocorrido reafirma os

---

<sup>137</sup> In fact, work that requires listeners to silently rehearse and manipulate familiar tunes can help develop aural skills in general. This process of hearing music mentally in the absence of the physical sound (...) [refers] to as ‘auralizing’ (Karpinski, 2000, p. 49).

<sup>138</sup> “The supplementary motor area (SMA) is typically activated in tasks of auditory imagery. (...) Subjects who play an instrument may be recruiting neural networks related to kinesthetic experiences with the instrument” (Covington, 2005, p. 31).



resultados apresentados nos estudos descritos anteriormente no item 1.3 (Bangert e Altenmüller, 2003; Lahav et al., 2007; Palmer, 2006; Woody e Lehmann, 2010;).

### Aprendizagem holística e em contexto musical

Outros aspectos que considerei também importantes puderam ser trabalhados na continuidade da realização da primeira atividade do tocar de ouvido e foram exemplificados no excerto da aula 1 do grupo 2.

- 
- 10' 30" Eu proponho fazermos um arranjo em conjunto de *Asa Branca* utilizando vários instrumentos. Como Ariano toca contrabaixo, eu proponho que ele faça o baixo no teclado. Janaína toca a melodia no piano, Ivan toca escaleta e Clarissa toca triângulo, instrumento de percussão bastante característico do baião. Como o grupo demonstra não se interagir bem, eu proponho que Ivan troque de instrumento com Ariano.
- 15' 47" Ariano tenta tirar a introdução da música na escaleta e Ivan diz a ele que está tirando em sol maior e não em dó maior, como é na gravação do arranjo.
- 18' Os alunos parecem ainda não estar em sintonia e eu proponho que Janaína e Clarissa troquem de instrumento. Ao perceber que havia pouco entendimento entre os alunos, resolvo falar um pouco sobre diferentes formas e possibilidades de improvisação. Em seguida, proponho que os alunos tentem tocar *Asa Branca* em compasso 6/8.
- 25' 40" Começamos a improvisar a música em 6/8 numa formação totalmente diferente. Desta vez, Janaína estava a realizar um baixo no teclado e Ivan, que já tinha alguma experiência no piano, realizava um acompanhamento com acordes básicos. Clarissa, que havia levado seu violão, também tocava a base harmônica. Ariano improvisava a melodia na escaleta e eu tocava triângulo. Finalmente, o grupo parece se entender musicalmente.

(aula 1 do grupo 2)

---

Embora tenha havido pouca interação entre os alunos do grupo 2 por ter sido a primeira aula, e ainda que o conjunto estivesse a tocar num nível bem elementar, a atividade funcionou como uma *jam session*, onde cada um improvisava livremente no seu instrumento. Após ter realizado a primeira aula com cada grupo, senti pela primeira vez que estava mais aberta a trabalhar música na aula de Piano Funcional, sem me preocupar necessariamente com

---

que os alunos estivessem o tempo todo a tocar piano. Permanecia sendo uma aula de piano, porém, mais enriquecida e diversificada. Mesmo que tivesse havido imprevistos, como relatei em nota de campo no fim da primeira aula com o grupo 1, senti que a aula tinha sido mais viva.

*O ar condicionado estava com problema, sentimos muito calor no decorrer da aula, já que em Teresina a temperatura costuma ser em média 40° nessa época do ano. Eu havia programado mostrar o vídeo no Youtube, mas a entrada da internet na sala estava com problema e eu só tinha o áudio da gravação no computador. Os alunos sobreviveram aos imprevistos, demonstraram estar muito envolvidos nas atividades. Pareciam estar interessados na maior parte do tempo. Percebi pelos semblantes, que havia sorrisos em vários momentos. Trabalhar com diversos instrumentos me fez ter a sensação de que não era uma aula de piano, pois mais parecia ter sido uma aula de percepção. Mas é preciso que eu me interrogue se uma aula de Piano Funcional precisa ser restrita ao piano e se a utilização de outros instrumentos no momento da aula não podem ser uma ferramenta útil para estreitar os laços que eu tanto proponho. E se eu proponho uma abordagem integrada, não preciso estar aberta a diversas formas de integração?*

*(Teresina, 22/09/2014, notas de campo)*

Quanto à minha percepção em relação àquela aula, e à minha dúvida quanto à ênfase que eu deveria dar à prática no piano, segui a minha intuição de que o mais importante seria a qualidade da experiência e não necessariamente a quantidade de tempo dispendido no instrumento. Posteriormente senti-me confortada pela literatura quando tive a certeza, ao reler um capítulo do livro de Rogers (2004) sobre abordagens e filosofias no ensino da teoria musical, de que a aula de Piano Funcional era, acima de tudo, uma aula de música. Segundo o autor,

Exercícios de improvisação, tocar de ouvido, e exercícios de transposição são especialmente bons para coordenar o pensamento e a audição. O principal propósito da disciplina de teclado [funcional], então, sob um ponto de vista da teoria musical, é treinar o cérebro, não os dedos; a meta é de se tornar um músico, não um pianista (Rogers, 2004, p. 71)<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Improvisation drills, playing by ear, and transposition exercises are especially good for coordinating thinking and listening. The ultimate purpose of the keyboard component, then,

Na atividade “tocar de ouvido”, quando sugeri aos alunos que improvisassem em diversos instrumentos, alternando entre eles e utilizando três instrumentos de teclas<sup>140</sup> para fazer música, percebi que o piano já começava a realizar a função de estar integrado com outros instrumentos, trabalhando o equilíbrio do conjunto e, ao mesmo tempo, transpondo conhecimentos trazidos pelos alunos para as teclas: Ariano realizou um baixo no teclado e improvisou uma melodia utilizando as teclas de uma escaleta, Ivan percebeu que Ariano estava em outro tom quando tentava realizar um acompanhamento no piano, Ivan criou um acompanhamento com acordes básicos no piano, Janaína realizou a melodia no piano e o baixo no teclado, e Clara trouxe o seu violão para acompanhar Janaína no piano. O objetivo principal era o fazer musical e através da performance em conjunto, algumas das suas experiências prévias surgiram na aula, novos elementos musicais foram trabalhados e houve um primeiro despertar para a exploração criativa.

### Aprendizagem colaborativa

Para além dos aspectos anteriormente descritos, e proporcionados pela atividade “tocar de ouvido” (aprendizagem holística e em contexto musical), algumas estratégias utilizadas fizeram com que os alunos interagissem e trabalhassem de forma colaborativa. Ao ouvirem juntos e comentarem o que observaram na gravação do arranjo e, em seguida, analisarem e realizarem a solmização da melodia, os alunos ajudaram-se e procuraram as respostas em conjunto, como foi o caso de quando um aluno completou a melodia no momento em que o outro não conseguiu realizar a frase inteira. A segunda aula auditiva do grupo 1 exemplifica como o tocar de ouvido foi desenvolvido em grupo, tendo como meta o resultado final da performance.

---

from a music-theory point of view, is to train the brain, not the fingers; the goal is to become a musician, not a pianist (Rogers, 2004, p.71).

<sup>140</sup> Embora a escaleta seja um instrumento de sopro, por possuir teclas o aluno pode trabalhar elementos que depois podem ser associados ao teclado do piano.

- 
- 31' 30" (vídeo 2) Assistimos ao vídeo da *Sonata K331 de Mozart* interpretada pela pianista Olga Jegunova e em seguida ouvimos a gravação do arranjo simplificado.  
(...)
- 41' Após termos trabalhado a melodia, Carlos tenta tocá-la no piano, mas não se recorda completamente dela. Enquanto Ellen canta o trecho para Carlos, ele tenta tocar ao mesmo tempo no piano. Eu digo-lhe que primeiro faça uma escuta atenta, para depois tentar tirar a melodia, e que não toque ao mesmo tempo que está a ouvir. Carlos tenta tocar a melodia novamente, mas não acerta algumas notas, e então Liana faz um comentário.  
Liana: *Repete.*  
Bruna: *Repete o quê?*  
[Liana canta a melodia sem os nomes das notas]  
Bruna: *Ok! Repete a última... a última nota, a mais aguda?*  
[Liana faz sinal positivo com a cabeça. Em seguida, Carlos toca corretamente a melodia da primeira frase]
- 42'30" Ouvimos a gravação da segunda parte da melodia. Enquanto ouve a gravação, Suelen digita a melodia ao colo e, em seguida, canta a melodia. Carlos tenta tocar a segunda parte, mas tem problema de memorização. Liana canta a segunda parte e Carlos tira a melodia da segunda parte no piano por tentativa-erro.
- 44'30" Bruna: *Eu queria que vocês me dissessem se vocês perceberam alguma semelhança entre a primeira frase e a segunda, e entre a primeira secção e a segunda.*  
Abnader: *O início.*  
Bruna: *O início o quê?*  
Ellen: *Da frase...*  
Abnader: *O início da sequência da frase.*  
Ellen: *... a sequência da frase sempre... quase toda é a mesma, só muda o final.*  
Bruna: *Exatamente! Então, a gente chama isso de período....* [Eu explico o conceito de período musical].
- 00:35" (vídeo 3) Ouvimos a gravação da parte da mão esquerda.  
Bruna: *Ok. Vamos fazer uma análise primeiro, certo? O que é que vocês percebem, assim, de igual, de diferente? O que vocês têm para comentar?*  
Abnader: *Eu acho que só tem dois acordes e o que muda é a 'melodiazinha' que ele faz. Primeiro, ele faz uma [frase] inconclusiva e depois ele faz [uma frase] um pouco maior e que termina.*  
Bruna: *Ok, então você 'vê' uma diferença entre intervalo harmônico [e intervalo melódico], né? Ou seja, duas notas tocadas ao mesmo tempo e algo melódico. É isso?*  
[Todos balançam a cabeça concordando]
-

---

 (...)

6' 10" Abnader toca a parte da mão esquerda no piano. Em seguida, ele e Carlos tocam juntos os dois as duas partes.

(Fase central, aula 3 do grupo 1)

---

Na aula 3 do grupo 1, podemos perceber que o objetivo da atividade não era apenas que um aluno identificasse sozinho um excerto da música, mas pelo contrário, que todos os alunos participassem ao mesmo tempo da análise e da identificação daquele excerto, colaborando uns com os outros, ainda que apenas um aluno o tocasse no piano. Esta colaboração ocorria de forma musical, quando um aluno cantava ou solmizava as notas da melodia para o colega quando ele não havia conseguido memorizá-la (aprendizagem implícita), ou de forma verbal, quando um colega fazia algum comentário a respeito da construção da melodia, como fez Liana ao dizer para Carlos que uma nota da melodia “repete”, ou quando os alunos descreviam juntos o que estavam a ouvir (aprendizagem explícita). No final de todo o processo de descoberta dos sons, a realização prática também ocorria em conjunto, quando, por exemplo, dois alunos tocavam a peça juntos, um executando a melodia da mão direita e o outro executando o acompanhamento da mão esquerda. De forma interativa, no decorrer da atividade havia sempre uma troca: a troca entre o que cada aluno oferecia para a realização da atividade e o que a própria atividade oferecia para o desenvolvimento de cada um deles.

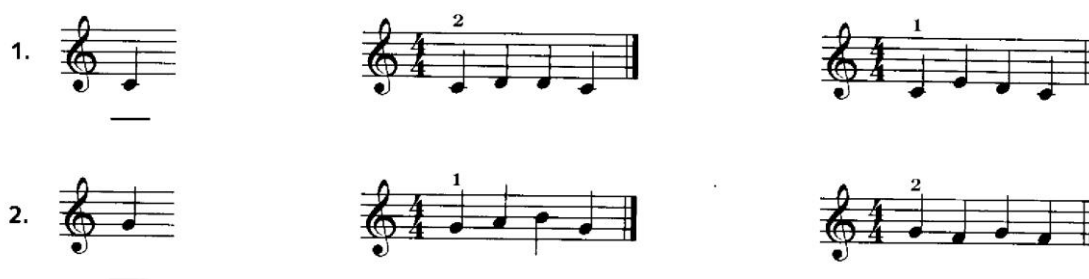
## (ii) As conexões

Para além da atividade “tocar de ouvido”, as atividades da aula auditiva também foram pensadas de forma a estabelecer uma conexão entre os elementos trabalhados nesta aula e aqueles que seriam trabalhados na aula notacional. As principais estratégias utilizadas para propor associações são descritas nas análises organizadas nos subtemas a seguir: análise musical, imagem interna dos sons, competências musicais, e transferência de conhecimento.

### Análise musical

Uma das principais estratégias realizadas para propor uma conexão entre as

atividades auditivas e a leitura musical refere-se à análise musical. Se na atividade “tocar de ouvido” os alunos analisavam o movimento e a direção da melodia, esta análise também era realizada durante os exercícios de leitura. Na primeira unidade do método, já nos primeiros exercícios, a leitura deve ser trabalhada através de padrões melódicos nos quais os alunos também podem analisar o movimento e a direção (saltos, notas repetidas ou graus conjuntos), tendo como referência uma nota âncora, como se pode observar na Figura 6.8.



**Figura 6.8** Exercício de leitura de padrões melódicos (método Alfred’s Book Piano for Adults, vol. 1, p. 23)

Rogers (2004) argumenta que a análise musical é uma ferramenta importante no treinamento auditivo e esclarece que a vantagem em se integrar uma disciplina na outra está no facto de treinarmos alunos que não sejam somente capazes de analisar uma progressão harmônica na partitura escrevendo os graus em números romanos, mas que também sejam capazes de entender uma progressão harmônica auditivamente. Segundo o autor,

A análise tanto conduz o ouvido como é conduzida por ele. Este processo duplo é infinitamente espiral... A análise deve ser sempre realizada em relação ao som e a escuta (para o progresso em aula) deve ser sempre feita em relação à análise. (...) Apesar do importante e, muitas vezes, decisivo papel que o exercício e a repetição têm no desenvolvimento das competências auditivas, o treinamento auditivo é antes de tudo treinamento *mental* – o que se passa entre os ouvidos é o que conta (Rogers, 2004, p. 18)<sup>141</sup>.

Assim, nas atividades do “tocar de ouvido”, tanto a análise musical favoreceu a escuta quanto a escuta favoreceu a análise musical. Nas aulas notacionais, a análise da

<sup>141</sup> Analysis both leads the ear and is led by it. This dual process is endlessly spiral ... Analysis must always be done in relation to sound, and listening (for improvement in the classroom) must always be done in relation to analysis. (...) In spite of important and often crucial role that drill and repetition play in building aural skills, ear training is primarily *mind* training – it’s what goes on between the ears that counts (Rogers, 2004, p. 18).

organização dos sons, que antes havia sido realizada de forma auditiva, foi recontextualizada na partitura.

### Imagem interna dos sons

Junto da análise musical, o solfejo foi também considerado uma estratégia importante para conectar a aprendizagem auditiva à aprendizagem com notação musical. Karpinski (2000) advoga que uma das formas mais utilizadas para desenvolver as competências de leitura musical é o solfejo, sendo amplamente visto como uma “... ferramenta musical no desenvolvimento da imagem mental dos símbolos de notação musical que por sua vez leva a altos níveis de musicalidade e realização artística” (Ottman apud Karpinsky, 2000, p. 145)<sup>142</sup>. Sendo assim, sempre que íamos iniciar uma atividade de leitura, antes que um aluno tocasse, os outros alunos participavam ao redor do piano analisando a partitura, e de seguida realizando o solfejo. Tanto na solmização realizada na atividade “tocar de ouvido” quanto no solfejo, realizado antes da leitura musical no piano, os alunos foram estimulados a desenvolver a imagem interna dos sons com a compreensão da organização musical da melodia. Quando as atividades de leitura passaram a ser trabalhadas em duas claves, eu dividia os alunos de forma a que as mulheres solfejassem a melodia da clave de sol e os homens solfejassem a clave de fá (quando o acompanhamento na mão esquerda permitia realizar o solfejo). Outras atividades que me permitiam trabalhar a imagem interna dos sons antes de realizar os exercícios de leitura foram as atividades auditivas com ênfase em intervalos. Na aula auditiva o treino de intervalos foi trabalhado nos seguintes exercícios:

1. É apresentado um *flashcard* ao aluno com uma única nota. O aluno toca a nota no piano e canta o intervalo sugerido (uma terça ascendente ou uma quinta descendente, por exemplo).
2. Exercício Dalcroze: o professor escolhe dois alunos para se colocarem de pé, um ao lado do outro, e cada um representa

---

<sup>142</sup> “... musical aid in development of mental imagery of the symbols of printed music which in turn leads to higher levels of musicianship and artistic achievement” (Ottman apud Karpinsky 2000, p. 145).

uma nota (intervalo inicial), ou seja, um aluno representa a nota dó e outro aluno representa a nota mi num intervalo de terça maior tocado pelo professor no piano. Em seguida o professor altera uma das notas (tocando dó-fá, por exemplo) e o aluno que representa a nota alterada deve mover-se para o lado, representando através do movimento corporal o movimento daquela nota. O intervalo deve ser sempre alterado por graus conjuntos<sup>143</sup>.

3. Identificação de intervalos melódicos e harmônicos através da execução no piano feita pelo professor (alunos sentados de costas para o piano).
4. Identificação dos intervalos durante a atividade “tocar de ouvido” quando há saltos na melodia.

Os exercícios intervalares foram trabalhados tanto isoladamente, quanto em contexto musical. Rogers (2004, p. 37) alerta para o facto de que aplicar exercícios de intervalos isolados, comumente praticados em aulas de treinamento auditivo, nos quais o aluno normalmente calcula o intervalo pela distância entre as notas (tons e semitons), é um ritual que costuma ser cansativo, demanda tempo e dificulta a precisão na sua identificação. Por outro lado, quando um intervalo é analisado em contexto musical, o aluno pode perceber, por exemplo, que na tonalidade de dó maior uma quarta justa pode ter diferentes funções: o intervalo *dó-fá* é um salto da tônica para a subdominante (I-IV) e o intervalo *sol-dó* é um salto da dominante para a tônica (V-I). Desse modo, “Conhecer [o intervalo] tendo como referência tanto a escala quanto a distância por semitons permite a dupla verificação, caso seja necessária, no nível inicial básico de identificação” (Rogers, 2004, p.37)<sup>144</sup>. Por esta razão os exercícios de intervalos foram praticados das duas formas (isoladamente e em contexto musical). Nos exercícios de leitura, durante a análise da melodia e

---

<sup>143</sup> Este exercício foi trabalhado no curso “The Dalcroze International Easter Course” que participei em Manchester (UK) entre 13 e 16 de Abril de 2014.

<sup>144</sup> “Knowing both the scale reference and the half-step distance does provide that double check, if necessary, at the simple level of beginning spelling” (Rogers, 2004, p. 37).



antes da prática do solfejo, os alunos também identificavam se na melodia havia saltos e qual era aquele intervalo que, na aula anterior, já havia sido trabalhado auditivamente. Sendo assim, ao identificarem os intervalos na partitura, os alunos já haviam trabalhado a imagem interna do som daquele intervalo.

## Competências musicais

Os exercícios destinados ao desenvolvimento das competências musicais também foram sempre trabalhados das duas formas: auditiva e com o suporte da notação musical. Logo na primeira aula auditiva propus uma atividade de improvisação em que eu realizava um acompanhamento e os alunos improvisavam nas teclas pretas. Durante a improvisação, eu variava alguns aspectos musicais como a articulação e a dinâmica, e assim os alunos também improvisavam utilizando a mesma articulação e a mesma dinâmica que eu. Por exemplo, se eu estava a tocar em *legato* e *forte* e passava a tocar em *staccato* e *piano*, o aluno realizava a improvisação da mesma forma. Na aula seguinte, notacional, foram trabalhados os sinais de articulação e dinâmica, sendo que as definições eram primeiramente apresentadas de forma isolada e depois contextualizadas nos exercícios de leitura, como se pode observar nas figuras 6.9 e 6.10.

### Articulation

**Articulation** refers to the manner in which notes are connected or separated.

A **slur** is a curved line over or under notes on *different* lines or spaces. Slurs mean play **legato** (smoothly connected).

Slurs often divide the music into **phrases**. A **phrase** is a musical thought or sentence.

A dot over or under the notes indicates **staccato** touch. Play these notes short!



When there are no articulation marks over or under notes, they are generally played **non legato** (disconnected but not staccato).

**Figura 6.9** Definição de articulação no método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 24

**1-22**  
Moderato  
1. *mf*

Count: 1 1 1 1 1 1 1 - 2 1 1 1 1 1 - 2 - 3 - 4  
or: 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

**1-23**  
Allegro  
2. *f*

Count: 1 1 1 - 2  
or: 1 2 1 2

**Figura 6.10** Exercícios de leitura do método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 25

Diversas atividades do método também foram adaptadas para as aulas auditivas. Por exemplo, se no método a harmonização de uma melodia deveria ser realizada utilizando o I e o V graus, para a aula auditiva eu criava uma melodia semelhante para que fosse reproduzida e harmonizada de ouvido, como se pode observar nas Figuras 6.11 e 6.12.

**2-22**  
Moderato  
1. *mf*

5  
I V

**5**

► Transpose to E major.

**Figura 6.11** Exercício de harmonização do método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 52



**Figura 6.12** Exercício de harmonização para ser realizado de ouvido

Nos exercícios de harmonização realizados na aula auditiva, também eram praticados os exercícios de *instrumental playback* (eu realizava a melodia e o aluno imitava de seguida utilizando somente a audição) e a transposição (os alunos transpunham os mesmos exercícios para outras tonalidades). A segunda aula auditiva do grupo 1 exemplifica como estas atividades eram realizadas.

24'10" Eu toco uma melodia no teclado e Suelen imita no piano. Eu digo a ela apenas que está no padrão de fá maior. Enquanto Suelen toca, Carlos digita a melodia na perna mostrando para Abnader como é. Em seguida, eu peço para Suelen harmonizar a melodia utilizando intervalos de quinta na mão esquerda.

25'20" Assim que Suelen harmoniza a melodia, eu pergunto a Abnader qual é a métrica daquele exercício.

Bruna: *Abnader, que compasso é esse?* [Eu canto a melodia batendo a pulsação e as subdivisões com a mão]

Abnader: *Eu acho que é... é binário.*

Bruna: *É binário o quê?*

Abnader: *Dois por quatro.*

Bruna: *A subdivisão dele é binária ou é ternária?* [Eu canto novamente]

Abnader: *É ternária... É interessante que ele muda em cima, quase mudando pra outra nota* [Abnader está a referir-se à sua percepção da célula rítmica 'semínima seguida de colcheia' e do impulso da colcheia para a mínima no tempo forte].

Bruna: *Você acertou, é um binário. Mas não é um binário simples, é um binário composto, ok?*

26'30" Abnader toca a mesma melodia e harmoniza no piano, mas agora transposta para ré maior.

28'30" Eu peço para Liana tocar a melodia no piano em lá maior. Liana tem dificuldade em tirá-la e eu peço para todos cantarem a melodia para ela.

(Fase central, aula 3 do grupo 1)

Nesta atividade foram trabalhados diversos elementos de forma auditiva: a percepção do contorno melódico, o padrão de cada tonalidade, a métrica do exercício e a transposição para outra tonalidade. Na aula seguinte, aula 4 do grupo 1, os mesmos elementos foram trabalhados na atividade de harmonização, porém, tendo como recurso a notação musical.

- 
- 42' 20" (vídeo 2) Expliquei o conceito de compasso simples e composto e revimos o compasso 6/8, agora com a notação musical.
- 20' (vídeo 3) Realizamos um exercício de leitura e execução rítmica em compasso 6/8.
- 22' 30" Bruna: *Lembram que a gente trabalhou uma linha melódica em [compasso] 6/8 de ouvido na aula passada? Então hoje a gente vai trabalhar uma linha melódica em 6/8 lendo, ok?*
- 22':48" Carlos vai para o piano tocar a melodia. Eu peço para todos solfejam a melodia junto com Carlos antes que ele tocasse, porém, Carlos, ao invés de solfejar, já tenta tocar a melodia enquanto os colegas solfejam. Carlos não acerta todas as notas. Parece não associar os símbolos a uma imagem interna dos sons e à ação mecânica. Eu digo a eles que para ajudar no desenvolvimento da leitura, é importante solfejar antes de tocar. Carlos toca a melodia novamente com mais atenção enquanto os colegas solfejam e desta vez, acerta todas as notas. Em seguida, harmoniza a melodia com intervalos de quinta. A harmonização ajuda-os a perceberem o tempo forte. Depois de Carlos harmonizar a melodia em sol maior, ele a transpõe para várias outras tonalidades enquanto todos solfejam em "dó móvel".

(Fase central, aula 4 do grupo 1)

---

Ao realizar este exercício, preocupei-me em criar uma associação entre a métrica que havia sido trabalhada na aula auditiva e o tipo de harmonização. No entanto, nesta atividade específica (talvez por já termos trabalhado outros exercícios de leitura anteriormente e pela preocupação com o gerenciamento do tempo na realização de todas as atividades), acabei me esquecendo de sugerir que os alunos observassem junto com Carlos alguns elementos que seriam importantes para a leitura do exercício: a identificação da tonalidade e a análise do contorno melódico, o que pode ter influenciado no facto de Carlos não ter lido corretamente o exercício à primeira vista. Por outro lado, foi possível perceber que tanto a harmonização com quintas (ênfase no tempo forte), a percepção da métrica e a transposição foram realizadas com facilidade, tendo estes aspectos sido trabalhados de forma auditiva na aula anterior.

O mesmo se aplica aos exercícios de transposição e técnica, que foram primeiramente trabalhados de forma auditiva e, na aula seguinte, com o suporte do método. A atividade de transposição e os padrões dos cinco dedos (técnica) também foram sempre realizados na atividade “tocar de ouvido”. Em cada semana uma música foi trabalhada num grupo de padrões, de acordo com a topografia do teclado. Os padrões são divididos da seguinte forma:

1. Grupo 1: dó, sol e fá maior – padrão das tríades formado por teclas brancas;
2. Grupo 2: ré, lá e mi maior – padrão das tríades formado por teclas brancas com uma tecla preta no meio;
3. Grupo 3: ré b, lá b e mi b – padrão das tríades formado por teclas pretas com uma tecla branca no meio;
4. Grupo 4: si b, si maior e sol b – tríades que não seguem um padrão específico.

Portanto, cada música foi trabalhada numa tonalidade e depois transposta para outras tonalidades daquele grupo. Antes que o aluno realizasse a transposição, ele realizava o padrão na mesma tonalidade. Desta forma, a música trabalhada nas tonalidades do grupo 2 também poderia ser transposta para as tonalidades do grupo 1, que já haviam sido praticadas na semana anterior.

### Transferência de conhecimento

A abordagem foi pensada em espiral, de forma que os conteúdos musicais estivessem sempre a ser revistos e recontextualizados em novas situações. Schleuter (1997) define a transferência de conhecimento como “... a habilidade em utilizar o que é conhecido e familiar em circunstâncias desconhecidas ou não familiares” (Schleuter, 1997, p. 164)<sup>145</sup>. Segundo o autor, “Tudo o que nós fazemos ou aprendemos é influenciado por conhecimento e experiências prévias” (Schleuter, 1997, p.164)<sup>146</sup>. Tendo como base este princípio, ao elaborar

---

<sup>145</sup> “...the ability to utilize what is known or familiar in unknown or unfamiliar circumstances” (Schleuter, 1997, p. 164).

<sup>146</sup> “Everything we do and learn is influenced by previous knowledge and experiences” (p.164).

o arranjo de *An Die Freude* de Beethoven, que seria trabalhado junto com a Unidade 4 do método, decidi utilizar o mesmo acompanhamento do arranjo da *Sonata K 331* de Mozart. O meu intuito em utilizar o mesmo acompanhamento de uma música já trabalhada anteriormente era que os alunos fossem capazes de identificar auditivamente um material musical familiar em um novo contexto musical. Rogers (2004), ao falar dessas transferências de conhecimento, faz a seguinte sugestão:

Alguns exercícios de leitura à primeira vista podem testar a transferência de conhecimento de padrões básicos de material familiar para não familiar. Uma abordagem combinada é possível também reescrevendo melodias preparadas, por exemplo, alterando tonalidade, modo, clave, tempo, métrica, ritmos, etc. ou combinando literalmente o início de uma peça com o meio de outra, e o final de uma terceira (Rogers, 2004, p. 130)<sup>147</sup>.

Assim, a mesma sugestão do autor foi aplicada à atividade “tocar de ouvido” na qual utilizei um padrão de acompanhamento familiar para uma nova melodia que seria trabalhada num grupo de tonalidades diferentes, como se pode observar nas Figuras 6.13 e 6.14.



**Figura 6.13** Peça extraída do método *Contemporary Class Piano* (Mach, 2011, p.120)

<sup>147</sup> Some reading at sight can test the transfer of basic pattern-knowledge from familiar to unfamiliar material. A combination approach is possible too by rewriting prepared melodies, for example, by changing key, mode, clef, tempo, meter, rhythms, etc. or by literally combining the beginning of one tune with the middle of another, and the ending of a third (Rogers 2004: 130).



**Figura 6.14** Arranjo de *An Die Freude* de L. Beethoven<sup>148</sup>

A quarta aula auditiva do grupo 1 (aula 7 do grupo 1) exemplifica como a identificação de material musical familiar ocorreu num novo contexto musical.

---

8' 50" (Vídeo 2) Depois de termos trabalhado a melodia de *Ode to Joy*, ouvimos novamente a gravação do arranjo (versão com as duas partes juntas, melodia e acompanhamento) para que os alunos percebessem o acompanhamento.

Bruna: *Tem algo familiar a vocês?*

Carlos: *Tem.*

Bruna: *O que [é] que é familiar, Carlos?*

Carlos: *Primeiro ele faz dois harmônicos [intervalos harmônicos de quinta e segunda]... e depois ele faz graus conjuntos [contracanto em graus conjuntos]. Aí eu acho que é um intervalo de quinta e um de segunda.*

Bruna: *E aí, Ellen? O que você acha?*

[Ellen não responde.]

*E aí, Liana?*

[Liana também não responde.]

*E aí, Abnader?*

Abnader: *Eu também achei bem parecido com a do Mozart.*

Bruna: *Ah, era aí que eu queria chegar! Muito bem! Muito bem observado por vocês dois!*

Ellen: *É, a rítmica é "tá-a-a-a, tá-a-a-a, tá-a, tá-a, tá-a-a-a..."*

[Ellen executa o ritmo com a voz.]

Bruna: *Muito bom! Exatamente! Então, ou seja, eles conseguiram ouvir melhor a questão intervalar e você conseguiu perceber muito bem a questão rítmica, o movimento que a mão esquerda faz em termos de ritmo.*

---

<sup>148</sup> Este arranjo é apenas uma paráfrase de *An Die Freude* de Beethoven e não apresenta toda a riqueza musical da obra original. Esta é uma versão bastante simplificada do tema elaborada com o intuito de que seja possível a sua execução em aula.

---

*E a Liana? O que [é] que a Liana conseguiu perceber?*

Liana: *O conjunto, tudo!*

[E todos começam a rir.]

(Fase Central, aula 7 do grupo 1)

---

Neste novo contexto musical, ainda que as duas partes estivessem sendo ouvidas juntas e não separadamente, como foi na *Sonata K331* de Mozart, Carlos já observava o contraste entre um excerto harmônico e outro melódico e identificava quais eram os intervalos, percebendo que este acompanhamento era um material musical familiar, já ouvido anteriormente, o que depois havia sido confirmado por Abnader ao fazer a comparação com o acompanhamento da sonata de Mozart. Ainda que cada um tivesse uma percepção individual do que estava a ouvir, estavam todos a interagir, a trabalhar em conjunto, a partilhar as suas percepções e, por vezes, a se expressar com humor, como foi o caso de Liana que fez todos rirem ao dizer que havia percebido “o conjunto”!

### 6.5.2 Testes

Os testes<sup>149</sup> realizados no final de cada ciclo seguiram as orientações do livro do professor que acompanha o método *Alfred's Book Piano for Adults Book 1*, com algumas adaptações feitas em função das necessidades e do nível dos alunos, como sugere o próprio livro. Para além dos exercícios dos testes sugeridos no livro, foram acrescentadas em cada um dos testes as atividades “tocar de ouvido”, transposição e harmonização, que foram requeridas de forma diferente em cada um deles. No primeiro teste a peça a ser tocada no exame poderia ser de livre escolha, tendo como opções as quatro peças que haviam sido trabalhadas em aula durante o primeiro ciclo. Após tocar a peça escolhida pelo aluno na tonalidade original do arranjo, foi sorteada uma das doze tonalidades maiores para que o aluno realizasse a transposição. O aluno deveria assim estudar a peça da sua escolha nas doze tonalidades maiores. Para o exercício de harmonização, o aluno deveria escolher uma canção folclórica brasileira e harmonizar com acordes de tônica e dominante (I e V graus), utilizando um dos padrões de acompanhamento que haviam sido trabalhados em aula. A atividade

---

<sup>149</sup> Os testes encontram-se nos Apêndices 4, 5 e 6 (Suporte Físico).



poderia ser realizada em duo ou em conjunto, uma vez que o aluno iria realizar somente o acompanhamento no piano, e não a melodia (somente o aluno no piano seria avaliado).

Os testes foram gravados em vídeo e as imagens foram enviadas para um júri composto por três professores de piano que avaliaram individualmente cada teste de cada aluno. Cada jurado deveria atribuir a cada exercício realizado pelo aluno uma nota dentro de uma escala de 0 a 5 valores que correspondem respectivamente aos critérios definidos nas Tabelas 6.4 a 6.6. Para atribuir a pontuação, os jurados deveriam observar os aspectos definidos para cada um dos seguintes exercícios: técnica, tocar de ouvido, transposição, leitura e harmonização.

**Tabela 6.4** Pontuação e critérios para a avaliação de técnica, tocar de ouvido e transposição

<b>TÉCNICA, TOCAR DE OUVIDO E TRANSPOSIÇÃO</b>		
<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Crítérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou razoavelmente em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
4	Realizou bem	quando o aluno executou bem em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem com precisão rítmica, precisão nas alturas e fluência

**Tabela 6.5** Pontuação e critérios para a avaliação de leitura

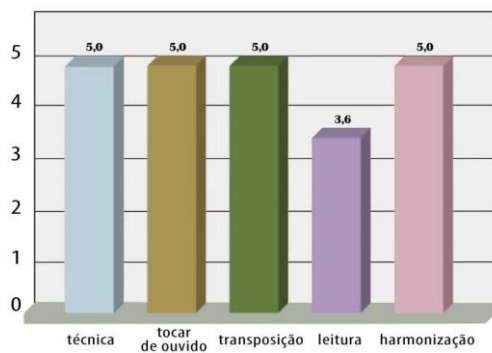
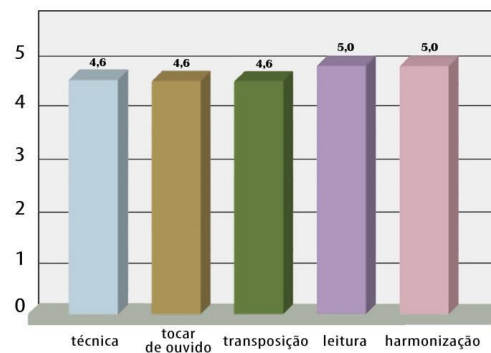
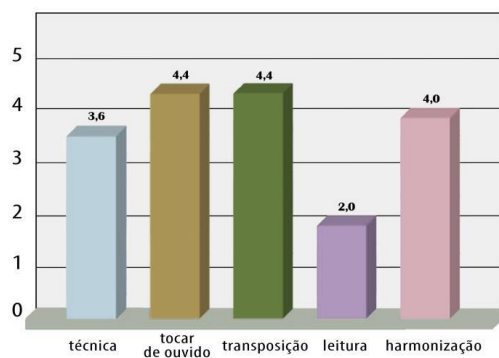
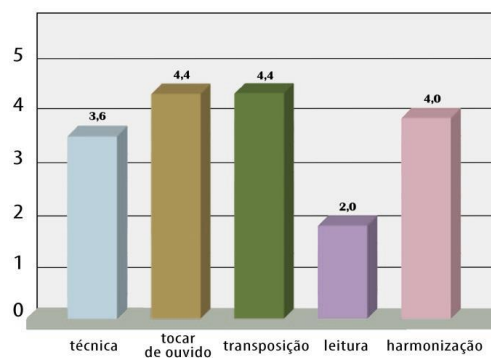
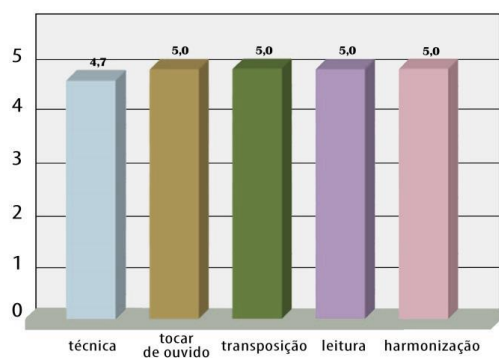
<b>LEITURA</b>		
<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Crítérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou razoavelmente em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
4	Realizou bem	quando o aluno executou bem em relação à precisão rítmica, precisão nas alturas, articulações e dinâmicas
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem em relação à precisão rítmica, precisão nas alturas, articulações, dinâmicas e fluência

**Tabela 6.6** Pontuação e critérios para a avaliação da harmonização

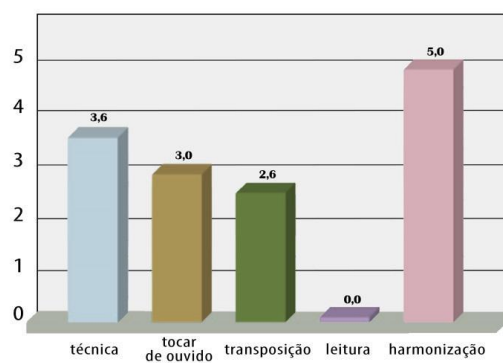
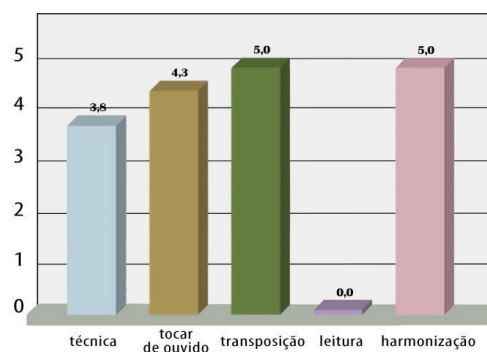
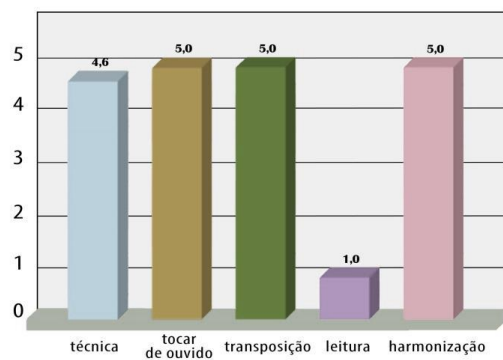
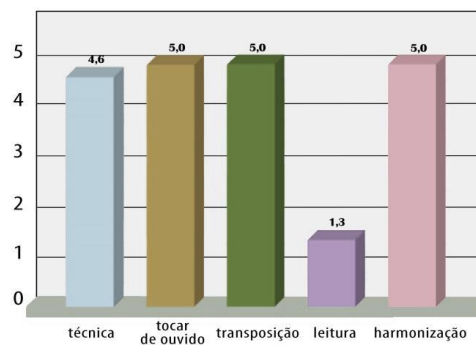
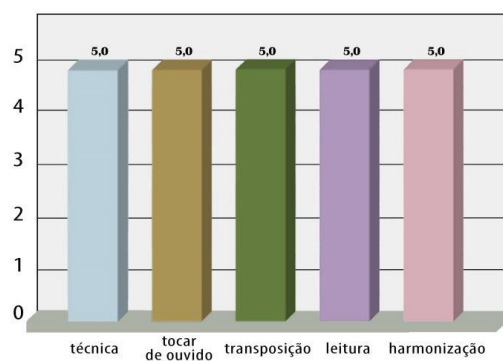
<b>HARMONIZAÇÃO</b>		
<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Crítérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou com poucos erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
4	Realizou bem	quando o aluno executou sem erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem em relação à precisão nos acordes, precisão rítmica e fluência

As figuras a seguir apresentam os gráficos com as notas individuais, ou seja, a média entre as três notas dos três jurados atribuídas a cada exercício realizado por cada aluno (separadas por grupo) e, em seguida, a média obtida por cada grupo em cada atividade: (i) Alunos do grupo 1, (ii) Alunos do grupo 2, (iii) Médias dos grupos 1 e 2. Desta forma, foi possível observar em que competências cada indivíduo e cada grupo estavam a se desempenhar melhor e quais eram as competências que estavam a requerer melhor atenção no ciclo seguinte.

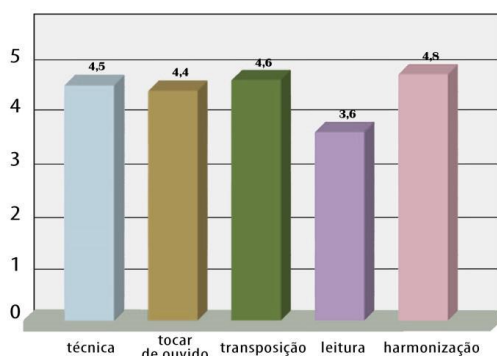
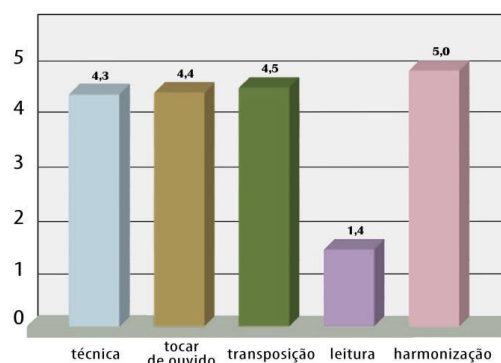
## (i) Alunos do grupo 1

**Figura 6.15** Resultado do teste 1 de Abnader**Figura 6.16** Resultado do teste 1 de Suelen**Figura 6.17** Resultado do teste 1 de Liana**Figura 6.18** Resultado do teste 1 de Ellen**Figura 6.19** Resultado do teste 1 de Carlos

## (ii) Alunos do grupo 2

**Figura 6.20** Resultado do teste 1 de Carmem**Figura 6.21** Resultado do teste 1 de Ivan**Figura 6.22** Resultado do teste 1 de Clarissa**Figura 6.23** Resultado do teste 1 de Ariano**Figura 6.24** Resultado do teste 1 de Janaína

## (iii) Médias dos grupos 1 e 2

**Figura 6.25** Média do teste 1 do grupo 1**Figura 6.26** Média do teste 1 do grupo 2

Os gráficos das Figuras 6.25 e 6.26, que apresentam a média geral dos dois grupos, mostram que ambos tiveram um resultado muito aproximado em todas as competências musicais, com exceção da leitura. No teste de leitura, houve uma diferença significativa no resultado entre os dois grupos, sendo que o grupo 1 teve um desempenho superior ao grupo 2. Os resultados mostram que ambos os grupos tiveram o melhor desempenho no teste de harmonização.

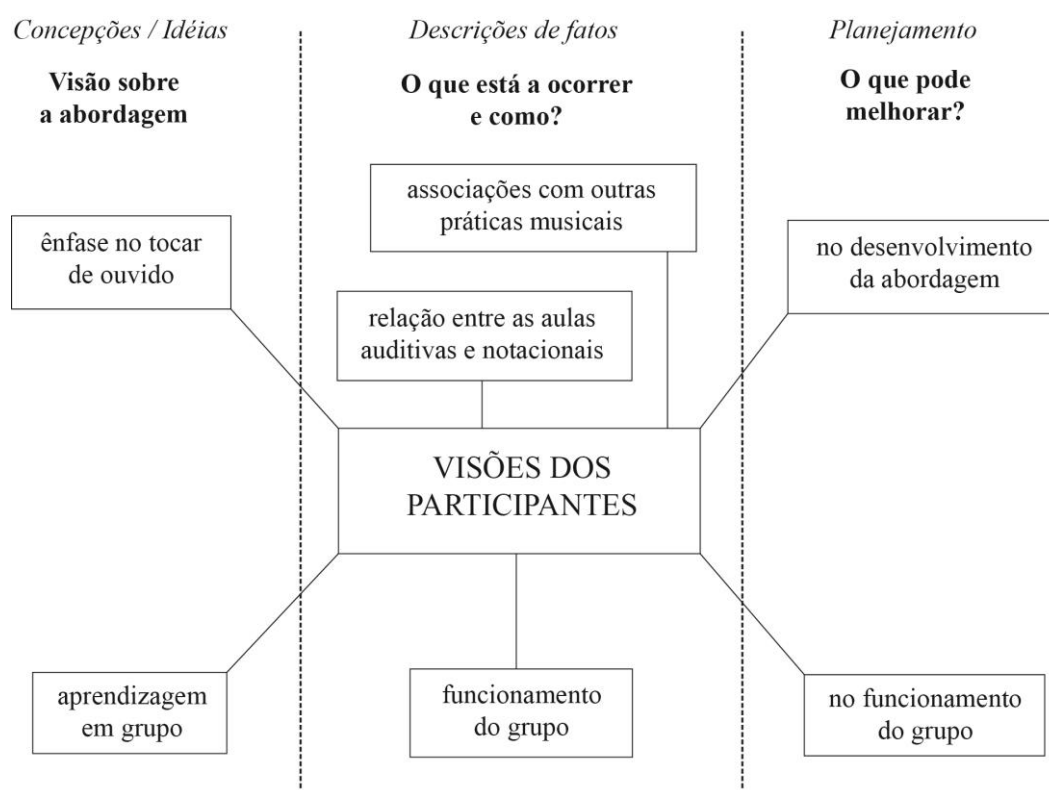
### 6.5.3 Focus Group

Após a realização dos testes, foram realizadas as primeiras discussões em formato *focus group* nas quais os alunos fizeram um balanço do trabalho desenvolvido no primeiro ciclo, e apontaram para os aspectos que poderiam melhorar no ciclo seguinte. Para conduzir a discussão foram elaboradas diversas questões sobre tópicos específicos para que os alunos pudessem expor as suas opiniões. O guião da discussão contemplou os seguintes tópicos:

- Visão sobre a abordagem (o que pensam sobre a ênfase no tocar de ouvido na disciplina de Piano Funcional);
- Funcionamento da abordagem (o que estava a funcionar bem e o que poderia melhorar);
- Relação entre aulas auditivas e notacionais;
- Opinião sobre a aprendizagem em grupo;
- Funcionamento do grupo (o que poderia melhorar);

- Reflexão sobre a interdisciplinaridade e sobre como o trabalho realizado na disciplina se reflete fora da aula.

Durante a transcrição das entrevistas procurei identificar e integrar no texto, detalhes das expressões dos alunos que fossem importantes para relatar as interações entre eles, por exemplo, gestos que demonstrassem que eles estavam a concordar ou discordar do que estava a ser dito e expressões de satisfação ou insatisfação. A partir das transcrições, foram realizadas a codificação, a análise e a interpretação dos textos de acordo com os critérios da análise temática, cujos temas emergiram a partir das questões da presente investigação e considerações teóricas que deram sustentação a este trabalho (Robson, 2013, p.474). Após a leitura e revisão sistemática da primeira análise das transcrições foi construído um esquema dos temas que emergiram a partir dos dados. Este esquema (Figura 6.27) permitiu-me perceber três perspectivas diferentes das visões dos participantes: a) concepções e ideias a respeito dos temas em questão; b) exemplificação de uma ideia através da descrição de factos que estavam a ocorrer; c) apontamento para os aspectos que deveriam ser melhorados no futuro.



**Figura 6.27** Esquema das três perspectivas das visões dos participantes

No processo de codificação dos dados utilizei para cada tema uma tabela comparativa que me permitiu identificar tanto os dados que eram comuns a todos os participantes como os que eram específicos de cada grupo, e ao mesmo tempo, destacando e contrapondo experiências que eram individuais. Em cada perspectiva os alunos falaram dois temas principais: visões sobre a abordagem e visões sobre o trabalho em grupo. Assim, a análise temática das discussões foi organizada de forma a que cada um dos temas principais fosse analisado nas três perspectivas: (A) Visões sobre a abordagem (nas perspectivas 1, 2 e 3) e (B) Visões sobre o trabalho em grupo (nas perspectivas 1, 2 e 3).

#### (A) Visões sobre a abordagem

##### Perspectiva 1: Ideias e concepções sobre a ênfase no tocar de ouvido

Ao iniciar a discussão com cada grupo, o primeiro tópico colocado aos participantes foi sobre a ênfase no tocar de ouvido no contexto das nossas aulas, procurando compreender quais eram as visões deles a este respeito. Todos os alunos tiveram uma opinião positiva a respeito da abordagem proposta, tendo a maioria deles exemplificado as suas opiniões acerca da importância do equilíbrio entre a aprendizagem auditiva e a aprendizagem notacional através da descrição de suas experiências vividas no decorrer do primeiro ciclo. Alguns alunos mencionaram a questão do paradigma da supervalorização da notação musical no ensino formal de música erudita, ressaltando a importância de haver um trabalho com maior ênfase na aprendizagem de ouvido.

*Carmem: Eu acho até que é algo inovador, assim, porque a gente já vem pra Universidade com a impressão de que tudo vai girar em torno da partitura, da leitura mesmo, da parte visual, né? E na verdade, eh... pra nós músicos a questão do ouvido é mais imp... o que vem em primeiro lugar. A gente aprende a música através do tocar ou do cantar de ouvido, do próprio ouvido, né? Da audição. Então, eu acho que... eh... de certa forma é até um estímulo pra gente e ajuda muito. (grupo 2)*

*Janaína: Eu acho que o trabalho que a senhora 'tá' desenvolvendo é nos tornar um músico completo. O que é isso? É não ser um músico só de ouvido, mas também não ser um músico só de tocar com partitura. (grupo 2)*

Carmem faz uma reflexão a respeito da importância do ouvido na aprendizagem musical, argumentando que, para os músicos, o ouvido deve ser a base dos processos de aprendizagem, independentemente se a prática musical envolve ou



não a notação musical. A discussão refletiu a existência de um paradigma (já mencionado anteriormente) a respeito da divisão que existe entre os músicos em razão das práticas performativas que desempenham \_\_\_ tocarem de ouvido ou por partitura \_\_\_ e da ênfase que é dada à notação musical no ensino formal de música erudita. Woody (2012) discute a existência deste paradigma e ressalta que a ferramenta comum e mais importante em qualquer prática musical é o ouvido. Segundo este autor,

Muitas pessoas dividem os músicos em dois grupos: aqueles que leem música e aqueles que tocam de ouvido. A educação musical formal tende a dar grande ênfase em produzir *performers* musicalmente literados, mas devota menos atenção em ensinar os alunos a fazerem música sem notação. (...) Em música, é o ouvido que define a grande musicalidade. O som é a matéria da música e para o qual o ouvido é designado. Para entender, criar e organizar expressivamente o som como música, o ouvido é o principal recurso (Woody 2012, p. 82)<sup>150</sup>.

A supervalorização da notação musical na educação formal comumente resulta no que o autor chama de “*performers* musicalmente literados” e, muitas vezes, reflete os problemas que foram percebidos pelos alunos como, por exemplo, a dependência da partitura. Por esta razão, os alunos argumentaram sobre a importância do tocar de ouvido.

*Ellen: Eu acho importante porque, às vezes, envolvem situações em que a gente não vai ter a partitura. Quando tu ‘tiver’ lá só o instrumento, o que [é] que tu vai fazer? Tu vai ficar parado olhando pra ele? (grupo 1)*

*Abnader: Eu acho que ajuda bastante, pra gente se desprender um pouco da partitura, porque, às vezes, nem sempre vai dar ‘da’ gente olhar a partitura, porque a gente sempre vai ter uma deficiência, ou na leitura ou na digitação. (grupo 1)*

A questão do desprendimento da partitura é vista por eles como algo importante, quer por uma maior autonomia na prática instrumental de forma a estarem preparados para actuarem em diferentes situações, quer pelos problemas que comumente ocorrem no desenvolvimento da leitura musical,

---

<sup>150</sup> Many people divide musicians into two types: those who can read music and those who play by ear. Formal music education tends to place great emphasis on producing musically literate performers but devotes much less attention to teaching students to make music without notation. (...) In music, it is the ear that defines great musicianship. Sound is the material of music and what the ear is designed for. For understanding, creating, and expressively organizing sound as music, the ear is the musician’s ultimate asset. (Woody, 2012, p. 82)

pelo grau de atenção que esta competência exige simultaneamente dos diferentes sentidos: visual, auditivo e sinestésico. Segundo McPherson e Gabrielsson (2002), a decodificação da notação musical é uma atividade complexa que não ocorre de forma automática nos primeiros estádios de aprendizagem, mas, ao contrário, de forma consciente e deliberada. Os autores esclarecem que neste processo, duas tarefas que não são automáticas competem entre si: a leitura da notação musical (decodificação) e a execução no instrumento (ação mecânica). Assim, pelo facto da visão ser um sentido preponderante, quando a atenção dos alunos iniciantes é focada na leitura da notação, “... eles podem ter poucos recursos cognitivos disponíveis para manipular seu instrumento e ouvir o que eles estão tocando” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 106)<sup>151</sup>. A questão antes percebida por Abnader sobre a complexidade dos processos de aprendizagem da leitura musical no instrumento nos primeiros estádios é então esclarecida pelos autores. Quando Abnader diz que sempre vai haver uma deficiência “*ou na leitura ou na digitação*”, ele se refere à dificuldade em manter a atenção numa das duas tarefas, como é explicado pelos autores: nos primeiros estádios de aprendizagem, a leitura e a execução no instrumento são duas tarefas não automáticas que competem entre si. Nesse caso, como os processos de aprender a tocar um instrumento de ouvido podem se refletir positivamente na aprendizagem com notação musical serão exemplificados posteriormente na Perspectiva 2.

Um aspecto não menos importante da abordagem integrada de ensino-aprendizagem, identificado a partir da visão dos participantes, é o seu carácter inclusivo, no sentido de integrar e atender a pessoas com necessidades diferentes. Na medida em que a abordagem procura integrar elementos de práticas que parecem ser opostas (aprendizagem informal/formal, aprendizagem holística/sequencial, conhecimento tácito/explicito, tocar de ouvido/ler música), ela tende a agregar indivíduos com diferentes perfis, de forma a que as suas experiências possam ser partilhadas.

---

<sup>151</sup> “...they may have few cognitive resources left to devote to manipulating their instrument and listening to what they are playing” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 106).

*Janaína: Eu acho que, diferente de todos aqui, eu sou a única que prefiro..., na verdade não é que eu prefira, eu sinto mais facilidade com a [aula] notacional, né? Acho que mais pela minha vivência, pelo meu foco que deve ser diferente de todos. (...) Mas eu acho que o trabalho que a senhora 'tá' desenvolvendo é nos tornar um músico completo. O que é isso? É não ser um músico só de ouvido, mas também não ser um músico só de tocar com partitura. Eu acho isso interessante porque eu sempre toquei com partitura, eu sempre tive vontade, por exemplo, de aprender mais a tocar de ouvido. Mas eu nunca tive essa oportunidade e a senhora trouxe essa oportunidade pra cá. (grupo 1)*

*Clarissa: Assim, esse método (...) eu acho assim, no meu caso, que sou uma música que venho do tocar de ouvido, mas eu não tenho um ouvido tão aguçado quanto gostaria de ter, eu acho que... eh... vindo pra aula auditiva, trabalhando por partes dentro da... da escala, 'vamo' tentar identificar se deu um salto ou se foi grau conjunto, eh... dividindo, quebrando essa captação do ouvido... eh... faz com que uma pessoa como eu, que não tem o ouvido tão desenvolvido, consiga trabalhar de uma forma mais devagar, né? Por exemplo, porque o Ivan, ele já capta na hora (...) Esse fim de semana mesmo eu tirei uma música de ouvido e 'tava' mostrando ontem pro Ivan. (grupo 2)*

A partir dos relatos acima descritos é possível identificar que embora as duas alunas sejam iniciantes em piano e teoria musical e estejam a desenvolver o tocar de ouvido, elas tiveram experiências muito diferentes na sua bagagem musical: Janaína só teve experiências de prática instrumental com a notação musical, ainda que num nível elementar, e Clarissa vem da aprendizagem informal, tendo partilhado muitas de suas experiências com Ivan, que além de ser seu colega de classe, também é amigo e natural da mesma cidade. No decorrer do curso, Clarissa e Ivan permaneceram partilhando experiências e ideias.

## Perspectiva 2: Descrições dos fatos ocorridos

### (i) Relação entre as aulas auditivas e as notacionais

Descrever e compreender os processos cognitivos, aquilo que se passa na mente, é uma tarefa complexa. Ao questionar os alunos sobre como ocorria a relação entre as aulas auditivas e notacionais, todos eles afirmaram com ênfase que as aulas auditivas facilitavam a aprendizagem nas aulas notacionais, como se a primeira aula fosse sempre uma preparação para a segunda. No entanto, quando tentei compreender com maior profundidade como é que estes

processos ocorriam, ao pedir para que eles descrevessem exemplos práticos das associações entre uma aula e outra, percebi que alguns alunos tinham mais facilidade em explicar os seus processos mentais do que outros. Assim, ao tentar entender de que forma a percepção auditiva e a assimilação de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos se refletia nos processos de decodificação da notação musical, me foi possível perceber que não somente as descrições desses processos ocorriam em níveis diferentes, com maior ou menor detalhamento, como também os estádios de audiação dos alunos eram diferentes. Portanto, os resultados entre eles consequentemente haveriam de ser diferentes. Gordon (2004) explica que a decodificação da notação musical não implica necessariamente num processo de audiação notacional que só ocorre “Se você é capaz de ouvir o som musical e dar significado contextual ao que você vê na notação musical antes de executá-la...” (Gordon, 2004, p. 5)<sup>152</sup>. Quando a audiação da notação musical ocorre, o músico é capaz de dar significado aos padrões num contexto musical, assim como na linguagem, damos significado às palavras no contexto de uma frase. O autor explica que:

Embora a música não seja uma linguagem, o processo é o mesmo para audiar e dar sentido à música como para pensar e dar significado à fala. Quando você está ouvindo o discurso, você está dando significado ao que foi dito por recordar e fazer conexões com o que você já ouviu em ocasiões anteriores. Ao mesmo tempo, você está antecipando ou prevendo o que vai ser ouvido a seguir, com base na sua experiência e compreensão. Da mesma forma, quando você está ouvindo música, você está dando sentido ao que você ouviu por recordar o que você já ouviu falar em ocasiões anteriores. Ao mesmo tempo, **você está antecipando ou prevendo o que vai ser ouvido a seguir**, com base na sua experiência musical. Em outras palavras, quando você está audiando ao ouvir música [ou ao executar um instrumento], você está resumindo e generalizando padrões de música específicos que acabou de ouvir, em antecipação a padrões familiares ou previsão de padrões desconhecidos que se seguirão. Cada ação se torna uma interação (Gordon, 2004, p. 2, negrito meu)<sup>153</sup>.

---

<sup>152</sup> “If you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it...” (Gordon, 2004, p. 5)

<sup>153</sup> Although music is not a language, the process is the same for audiating and giving meaning to music as for thinking and giving meaning to speech. When you are listening to speech, you are giving meaning to what was just said by recalling and making connections with what you have heard on earlier occasions. At the same time, you are anticipating or predicting what will be hearing next, based on your experience and understanding. Similarly, when you are listening to music, you are giving meaning to what you heard by recalling what you have heard on earlier occasions. At the same time, you are anticipating or predicting what you will be hearing next, based on your music achievement. In other words, when you are audiating as you are listening

Lehman et al. (2007) também explicam por que esta previsibilidade ocorre. Para entender os processos perceptivos envolvidos na leitura da notação musical ou ouvir os sons e reconhecê-los como música é preciso entender um conceito da psicologia que está relacionado a como a mente humana processa a informação. Este conceito é chamado de “chunking”, que significa agrupar as informações. Os autores explicam que ao invés de processarem as informações uma a uma, a mente humana tende a procurar por padrões que nos permitem processar várias unidades de informação ao mesmo tempo. “Para isto, o *input* perceptual é agrupado em unidades significativas (*chunks*)” (Lehman et al., 2007, p. 111)<sup>154</sup>. Os processos de desenvolvimento da leitura musical também estão relacionados à nossa capacidade de processar estas unidades em forma de agrupamentos, ou seja, o desempenho na leitura está diretamente relacionado com a forma como essas unidades são processadas, uma a uma ou por agrupamentos. Quanto maior a nossa capacidade em agrupar essas unidades, mais fácil será o processamento da informação. Segundo estes autores,

Peças musicais não são arranjos aleatórios de notas, mas entidades coerentes que identificamos como sendo de um determinado estilo ou de um determinado compositor e contendo uma quantidade razoável de redundância (por exemplo, recorrência de material temático). Este facto permite-nos **construir certas expectativas sobre as próximas seções**, o que reduz a quantidade de informação que temos para processar de uma vez e nos ajuda a dirigir a nossa atenção sobre os pontos importantes na partitura (Lehman et al., 2007, p. 116, negrito meu)<sup>155</sup>.

Tanto no texto de Lehman sobre os processos que envolvem a leitura musical quanto na definição de Gordon sobre audição, observamos a descrição de um mesmo evento que está relacionado com a previsibilidade. Gordon explica que

---

to music, you are summarizing and generalizing the specific music patterns you have just heard in anticipation of familiar patterns or prediction of unfamiliar patterns that will follow. Every action becomes an interaction. (Gordon, 2004, p. 2)

<sup>154</sup> “For this, perceptual input is grouped into meaningful units (*chunks*)” (Lehman et al., 2007, p. 111).

<sup>155</sup> Pieces of music are not random arrangements of notes but rather coherent entities that we identify as being in a certain style or by a certain composer and containing a fair amount of redundancy (e.g., recurrence of thematic material). This fact allows us to build up certain expectations about upcoming sections, which cuts down on the amount of information we have to process at one time and helps us direct our attention on the relevant places in the score (Lehman et al., 2007, p. 116).

quando audíamos estamos “antecipando ou prevendo o que vai ser ouvido a seguir” e Lehman et al. (2007) esclarecem que a identificação de material familiar nos permite “construir certas expectativas sobre as próximas seções”. Abnader (aluno do grupo 1) descreve como esses processos ocorreram na prática.

*Abnader: É porque é assim, [na leitura] tem vezes que a gente fica assim, inseguro na hora de tocar, às vezes, a gente vai na nota errada (...), aí se ‘fosse’ tocar de ouvido, a gente já pode se basear mais sem precisar se focar só na partitura. A gente sabe, tem mais ideias sobre o campo harmônico, assim, os sons que a gente pode usar. A gente tem uma noção de que nota vai sair, qual vai ser a nota seguinte. (grupo 1)*

Noutro momento, Abnader explica não só como os sons são percebidos internamente ao ler a partitura, como também a forma como a prática de tocar de ouvido o instrumento o prepara mecanicamente para o momento da leitura. Portanto, a ação mecânica já treinada anteriormente na aula auditiva é recontextualizada na atividade de leitura musical.

*Abnader: ...eu me sinto mais seguro pelo facto de já ter aquela... aquela aula auditiva porque ela me deixa mais solto. Assim, eu... eu sei o padrão, eu sei o som que o padrão produz, (...) então eu já consigo... eh... relacionar a minha mecânica com a partitura. Então, é como se eu ‘tivesse’ solfejando na mente. (...) Porque tem algumas técnicas que, sei lá, tipo, como fosse a parte do bemol, eu olho assim na partitura e vejo aquele bocado de bemol, aquelas coisas, a pessoa fica assim meio agoniada com tanta informação. Mas na hora que a gente vai fazer, na prática é bem simples.*

*Bruna: Ok. Então, você acha que o fato de ter a aula auditiva, te desenvolve mais mecanicamente no piano pra quando você...*

*Abnader: Descomplica um pouco.*

*Bruna: Descomplica um pouco... pra quando você for utilizar a leitura, exercícios que requerem a leitura, você já ‘tá’ mecanicamente mais desenvolvido pra poder ler, é isso?*

*Suelen: Isso mesmo.*

*[Abnader e Carlos respondem “sim”].*

*(focus group 1 do grupo 1)*

A descrição de Abnader sobre o que ocorre na relação entre a aula auditiva e a aula notacional é bastante semelhante ao processo descrito por Mainwaring

(1951 b) como “think in sound”. De acordo com o autor, quando se lê música, “*think in sound*” significa ouvir internamente com a compreensão musical. Neste esquema, “O símbolo visual evoca uma imagem do som representado e estimula a ação necessária para produzir o som” (Mainwaring, 1951 b, p. 201)<sup>156</sup>. Portanto, quando Abnader explica que consegue associar a sua mecânica com a partitura, ele acabara de dizer que é como se estivesse “solfejando na mente”, ou seja, ouvindo internamente os sons que irá produzir mecanicamente no instrumento. Em outra passagem da discussão com os alunos do grupo 1, Suelen também explica que o tocar de ouvido funcionava como uma forma de preparação para as atividades de leitura musical através do desenvolvimento técnico do instrumento. A parte mecânica era antes desenvolvida com base na topografia do teclado e depois recontextualizada nas atividades de leitura musical.

*Suelen: É, a parte do visual, né? Assim, os desenhos, é muito importante você conhecer assim o teclado. Você consegue se mapear ali, né? Consegue lembrar: “olha assim, opa, isso aqui eu já coloquei aqui a mão, já sei o desenho desse aqui”.*

*Bruna: Ah, ok. Então, quando você vai ler, aí você acha que facilita você já ter trabalhado na topografia do teclado?*

*Suzana: Ahã. Nossa!*

*(focus group 1 do grupo 1)*

Os processos de associação entre o que havia sido trabalhado auditivamente com o trabalho desenvolvido com a notação musical, também são explicados pelos alunos de outras formas, como por exemplo, a familiarização com certos padrões em uma determinada tonalidade.

*Bruna: Quando a gente faz exercícios, por exemplo, a gente tira uma música numa tonalidade e depois a gente vai ler peças naquela tonalidade, vocês acham que tem alguma relação? Conseguem... acham que facilita ou.....?*

*Carlos: Facilita.*

*Suelen: Demais.*

---

<sup>156</sup> “The visual symbol evokes an image of the sound represented and stimulates the action necessary to produce the sound” (Mainwaring, 1951 b, p. 201).

*Bruna: Facilita por quê?*

*Carlos: Assim, no que eu tenho percebido, né? Nas aulas é... essa questão da semelhança dos intervalos, ela facilita muito porque quando é numa tonalidade o que a gente tá estudando, o padrão numa tonalidade, quando a gente vai estudar uma peça, geralmente, é...já tá....é mais fácil de aplicar porque, a gente na aula auditiva, a gente já tem uma noção dos intervalos, que vai já 'tá' habituado com os sons dos intervalos. Então, quando a gente vai estudar, ler a peça que tá ali, a gente já tem uma facilidade tanto em combinar a harmonização, né? Esse efeito com a melodia, porque a gente já 'tá' começando a ouvir melhor os intervalos junto com a melodia (...) porque a gente ouve, primeiro a gente interioriza o que tá estudando ali, e quando a gente vai pra partitura, pro lado visual, eu acho que fica muito mais fácil de assimilar o que tá escrito com aquilo que a gente já ouviu.*

*Suzana: É isso mesmo que ele falou, tirou as palavras da minha boca, [a] sério! É o mesmo que eu sinto, que a gente interioriza mais, a gente meio que sente mais a arte, sabe assim? A gente vai perceber assim melhor quando a gente vai comparar com a partitura. A gente aprende melhor assim.*

(Fase central, *focus group* 1 do grupo 1)

Portanto, na discussão com o grupo 1, Carlos e Suelen esclarecem que os sons dos padrões que são internalizados a partir do trabalho desenvolvido na aula auditiva como, por exemplo, a relação entre a melodia e o baixo numa atividade de harmonização, favorecem os processos de assimilação da notação musical. A frase de Suelen em que ela diz “a gente sente mais a arte” expressa uma relação profunda com o fazer musical. Esta frase tão metafórica e de amplo significado expressa também um “escutar-se” enquanto toca de ouvido, subentendido pelo “sentir”. E o “sentir” traz consigo o envolvimento. Ao dizer “A gente aprende melhor assim”, Suelen refere-se à qualidade da aprendizagem, ou seja, *o que se aprende depende completamente de como se aprende*. Nos processos de ensino-aprendizagem, nem tudo se pode definir a este respeito uma vez que “Parece haver várias coisas implícitas na procura da excelência que tem relevância não só para o que nós ensinamos, mas a forma como ensinamos e como nós despertamos o interesse dos nossos alunos” (Bruner, 1977, p. 70)<sup>157</sup>.

Na discussão com o grupo 2, embora os alunos não explicassem a relação entre as aulas auditivas e notacionais com a mesma clareza que o grupo 1 e nenhum

---

<sup>157</sup> “There appear to be several things implied by pursuit of excellence that have relevance not only to what we teach, but to how we teach and how we arouse the interest of our students” (Bruner, 1977, p. 70).



depoimento deste grupo de alunos possa ser diretamente associado às definições teóricas apresentadas anteriormente sobre o desenvolvimento da audição e que, portanto, confirme a ocorrência da audição notacional, os exemplos também confirmam que o trabalho auditivo facilitou a aprendizagem na aula notacional.

*Ivan: E é bem eficiente... essa questão de uma aula auditiva e outra notacional. Você vai ler, tentar assimilar aquilo que você ouviu, né? Ou então tentar pegar músicas, canções a partir da partitura. É bem mais eficiente por quê? Porque é como a Carmem falou, a gente ouve, a gente estimula o nosso ouvido a captar melhor, né? Os sons... os sons que, no caso, [depois] 'vai' estar escrito. Então, se torna bem mais fácil pra gente. Tipo, a gente vê: 'ah, é assim!' Então, vamos trabalhar em cima disso. Se torna bem mais fácil. (grupo 2)*

*Clarissa: Mas, então, assim, como a Janaína falou, a questão dos intervalos. Quando a gente trabalhou a aula auditiva e depois a notacional, na hora que eu vi aquela partitura, que tinha alguns intervalos de terça, quarta, foi muito mais fácil associar... eh.... lendo, assim, simultaneamente (...), são técnicas de... de... que refinam muito mais a leitura, que tornam a leitura muito mais rápida, né? Unindo com a audição e com, ainda mais, e com o padrão dos cinco dedos, torna tudo muito mais fácil. Então, assim, eu acho que tem sim uma associação e que, pelo menos eu, tenho conseguido juntar. Quando a gente tem aquela aula auditiva, que passa pra partitura, aí muitas vezes eu saio assim da aula, tipo, pensando: 'ah, então era isso!' Queria dizer: 'ah tá, agora eu entendi na partitura isso, ah tá!' (grupo 2)*

Nos relatos do grupo 2 os alunos esclareceram que ocorria uma associação entre as aulas auditivas e notacionais, nas quais eram trabalhados os mesmos conteúdos. Ao dizerem frases como “ah, é assim” e “ah tá, agora eu entendi isso na partitura”, expressam que a partir da compreensão do vocabulário tonal de padrões melódicos e harmônicos e do vocabulário rítmico, adquiridos através do trabalho auditivo, a notação musical passou a fazer sentido, ou seja, houve uma recontextualização do material musical. Entretanto, perceber o sentido musical da notação, sobretudo, em estádios iniciais de aprendizagem, não implica necessariamente na sua realização no instrumento. Dentre muitos factores, o desenvolvimento da leitura musical também depende da combinação entre a qualidade e a quantidade de tempo dispendido à prática no instrumento (Lehman et al., 2007).

## (ii) Associações a outras práticas musicais fora do contexto da disciplina

Nas discussões com os dois grupos, além dos alunos terem descrito como as

aulas auditivas haviam se refletido nas aulas notacionais, também exemplificaram outras formas pelas quais o trabalho auditivo teve efeitos positivos. Por um lado, o trabalho se refletia no próprio desenvolvimento do ouvido e da percepção dos sons, por outro, resultava no uso de novas estratégias para a prática do tocar de ouvido e aquisição de conceitos teóricos.

*Clarissa: Assim, esse método (...) faz com que uma pessoa como eu, (...) consiga trabalhar de uma forma mais devagar, né? (...) Porque antes, eu confesso que eu tinha um sério problema de estimular meu ouvido. Então, por exemplo, se eu tinha uma cifra de uma música e tinha a opção de pegá-la de ouvido, eu preferia muito mais ler a cifra do que 'perder tempo' ouvindo a música e tentando extrair 'ela' do meu ouvido. (...) Antes eu... músicas de quatro acordes, né? Eu tinha uma dificuldade muito grande. (...) Hoje eu consigo fazer isso, às vezes, em uma hora, meia hora, assim, o que pra mim é um recorde porque eu não conseguia fazer isso. (grupo 2)*

----

*Bruna: Por exemplo, ouvir os intervalos, analisar os intervalos no contexto da música que a gente tira de ouvido, quando a gente tira uma música de ouvido e analisa os intervalos, vocês acham positivo isso ou não?*

*Liana: Demais.*

*[Todos balançam a cabeça concordando].*

*Abnader: Sim, a gente cria um hábito de analisar a música, não só curtir a música, mas também analisar 'ela'. Aí, quando a gente vai tirar uma música, aí já fica um tanto automático, porque aquilo já 'tá' tão familiarizado que a gente já sabe o que é.*

*(focus group 1 do grupo 1)*

Além da otimização na aprendizagem do tocar de ouvido, noutro momento os alunos falaram a respeito de como a associação entre a teoria musical e a prática ocorria e como o trabalho havia se refletido em outras disciplinas do curso.

*Bruna: Ok, mas, por exemplo, aprender os conceitos de ouvido [na aula auditiva], funciona pra vocês?*

*Ivan: Sim.*

*Ariano: Sim, funciona, pra mim funciona... os intervalos, por exemplo...*

*Ivan: Sim.*

*Ariano: ... eu consegui diferenciar bastante. Tanto é que até na Prática Instrumental [disciplina da graduação], violão, que eu 'tô' tendo, eu fui o que mais teve facilidade pra identificar os intervalos... Eu consegui identificar bem mais rápido do que os outros...*

*(...)*

*Eu acho, assim, que.... por exemplo, aqui na....na aula de Teclado Básico, eu...quando eu 'tô' tocando, eu 'tô' pegando alguma coisa, eu consigo enxergar a partitura com vida, né? Já, antes da... dessa disciplina e Teoria e Percepção Musical, a gente, eu, pelo menos, eu não conseguia ver a partitura assim, de uma forma...., como é que eu posso dizer, que desse pra 'mim' gostar de ler, entendeu? Eu acho que eu ficava muito na questão de... confuso, eu me confundia muito nos graus da partitura. Também na hora de tentar assimilar o que 'tava' escrito com o que eu tenho internamente no meu ouvido. E já aqui não, como a gente começou a pegar essa parte dos intervalos, das escalas, do padrão dos cinco dedos, das cinco notas básicas, eu consegui levar o conhecimento que eu tinha razoavelmente em Teoria e Percepção Musical, eu consegui aumentar 'ele', e consegui enxergar o que a “professora X” falava na sala de aula de uma forma mais clara.*

*(focus group 1 do grupo 2)*

*Abnader: ... Então, tendo duas aulas... eh.... que se ligam, faz a gente pensar tanto nessa aula quanto na aula que já passou, que tá ligada com essa.*

*Suelen: É isso mesmo.*

*Carlos: E também, sem falar que sai da... da... daquela aprendizagem abstrata, que é na aula de Teoria e Percepção. Às vezes, a gente vai, aprende alguns conceitos, tal, mas.... a-p-l-i-c-a-r... fica, fica a questão de aplicar, depois, como aplicar isso, como é que eu vou trazer aquilo ali pra aplicar no instrumento. Aplicar até mesmo na... na... correlacionar isso. E com o que tem acontecido, eu acredito, né? É... justamente isso. Eh... são conceitos que são passados lá, mas que são, vamos dizer assim, concretizados aqui na...nas aulas.*

*(focus group 1 do grupo 1)*

Tanto na concepção de Suelen (no seu relato na seção anterior) quanto na experiência de Carlos relatada acima, o grande problema dos cursos de teoria musical é a falta de aplicação prática no instrumento de forma que os conteúdos adquiridos possam ser verdadeiramente contextualizados. No mesmo sentido, Green (2012 b) argumenta que

Como resultado duma sobrecarga na notação e na teoria divorciadas da escuta e da aplicação prática, existe a probabilidade de que os alunos acabem sabendo como nomear notas na pauta ou no instrumento, ou saibam os nomes dos procedimentos e elementos musicais, mas sem saber o que fazer com eles

independentemente de quaisquer instruções escritas ou verbais (Green, 2012 b, p. 206)<sup>158</sup>.

Portanto, a aplicação da teoria musical à prática instrumental implica em saber não apenas os conceitos, mas de facto, qual o seu sentido num contexto musical. Na prática estes conceitos funcionam como uma “janela” pela qual o instrumentista irá dar significado ao texto musical através da sua própria interpretação. Quando a teoria é aplicada à prática, não só os conteúdos passam a fazer sentido, como também a própria aprendizagem em si adquire um novo sentido.

*Abnader: Eu acho que é porque, é que nem em outra matéria, por exemplo, muitos alunos se queixam de aprender coisa no colégio que não vão usar na vida. Fica, ‘ah, eu vou estudar isso pra quê se nunca vou usar?’ Aqui não, no caso a gente já ‘tá’ colocando em prática, no que a gente vai usar. A gente já pega uma teoria e consegue concretizar ‘ela’, materializar, e ainda mostrar onde ela pode ser usada e onde ela não pode ser usada.*

(grupo 1)

Além dos resultados positivos em outras disciplinas do curso de Música, alguns alunos do grupo 2 que tinham a prática de tocar de ouvido relataram como o trabalho desenvolvido no contexto das aulas de Piano Funcional também era associado às suas práticas informais.

*Ariano: Eu acho também assim que, da parte das técnicas do método pra tocar de ouvido, eu acho que ‘tá’ contribuindo bastante, pelo menos pra mim. Por exemplo, eh... antes, quando eu vinha pegar alguma música, tentava pegar alguma música no piano... até uma que eu ‘tava’ tocando outro dia, uma ‘baladazinha’ romântica bem antiga, eu peguei ela em cima da escala de dó maior. Só que, assim, antes eu ficava pegando a escala toda, aí depois procurava no teclado inteiro até achar um tom ali que eu achava que o ouvido dava pra identificar que era, conforme a música. Mas, eu não pensava num padrão, por exemplo, dos cinco dedos. Eu não tinha essa noção de que eu podia deixar minha mão parada ali, bastava eu saber os intervalos pra ‘mim’ poder pegar a música. E isso já... já... eh... adicionou mais conhecimento pra ‘mim’ pegar música de ouvido.*

(...)

---

<sup>158</sup> The result of an overload on notation and theory divorced from listening and practical application is the likelihood that learners will end up knowing how to name notes on the stave or on an instrument, or knowing the names of musical procedures and elements, but not knowing what to *do* with them independently of any written or verbal instructions (Green, 2012 b, p. 206).

*Ivan: Aconteceu até um exemplo semelhante ao do Ariano, né? Que ele disse, ah, assimilou a questão do padrão dos cinco dedos com uma canção. Eu 'tava' tentando pegar de ouvido aquela canção... eh...Rondo Alla Turca (W.A. Mozart), aí eu vi, tem uma parte lá que é muito rápida, que... eu vi que é só a escala de ré...*

*Ariano: Aquela escala assim... [Ariano canta o trecho da música]*

*Ivan: Sim, isso. Eu vi, oh, é só escala. Então eu tenho que treinar só a velocidade. Isso facilita bastante.*

*Ariano: E a coordenação entre o [dedo] mindinho e o...*

*Ivan: Isso. É aquele 'clic' que dá que... facilita.*

*(focus group 1 do grupo 2)*

### **Perspectiva 3: Aspectos a melhorar no funcionamento da abordagem**

Na discussão sobre os aspectos que poderiam ser melhorados na abordagem no decorrer do próximo ciclo, inicialmente, os alunos dos dois grupos demonstraram ter gostado bastante do trabalhado realizado no primeiro ciclo e, por esta razão, não tinham sugestões a oferecer para o próximo ciclo de forma a modificar o funcionamento da abordagem em si.

*Carlos: Assim, na abordagem eu não tenho do que reclamar, porque, assim, eu tenho me desenvolvido muito nessa questão, nessa parte auditiva, e assim, e associar com a leitura. Assim, a abordagem, como tá sendo 'feito', eu não tenho do que reclamar. Consequentemente, eu não tenho uma sugestão pra melhorar.*

*Suelen: É isso.*

*(...)*

*Liana: Eu também não tenho nada do que reclamar do método. Eu acho que tá me incentivando, embora, devagar, a começar a ler partitura.*

*(focus group 1 do grupo 1)*

*Bruna: O que é que poderia melhorar nessa abordagem, nesse modelo que nós estamos trabalhando?*

*Clarissa: Eu não tenho nenhuma queixa quanto a isso não. Pra mim 'tá' indo*

tudo bem. [Todos balançam a cabeça concordando com Clarissa]

(focus group 1 do grupo 2)

*Ao perceber que os alunos não identificavam nenhum problema em relação ao funcionamento da abordagem, sugeri que nós discutíssemos sobre o desempenho deles no teste de leitura musical de forma que pudéssemos identificar os motivos pelo qual os resultados não foram, na sua maioria, satisfatórios e, ao mesmo tempo, propor novas estratégias para o próximo ciclo.*

*Bruna: Por que vocês acham que não foram bem sucedidos na leitura?*

*Ariano: No meu caso eu, eh... além de eu ter essa dificuldade de... eh... tocar sem lembrar a melodia ou então sem saber... eu acho que eu tenho muita dificuldade também em rítmica (...), não consigo ver os padrões de ritmo, (...) eu não tenho muito essa noção da nota de... tal nota, tal nota vai durar tanto tempo. Eu não consigo subdividir muito bem.*

*Bruna: Por exemplo, você acha que se a gente ouvir padrões... eh... padrões rítmicos dentro de músicas, contextualizados em músicas e depois a gente visualizar aquele padrão, vocês acham que facilitaria?*

*Ariano: Sim.*

*Ivan: Bastante.*

*Bruna: Trabalhar com padrões...*

*Clarissa: Sim, pode ser, é verdade.*

*Bruna: ...né? Contextualizados na música. Lembram-se daquele exercício que eu pedi pra vocês fazerem, reconhecerem duas células rítmicas...*

*Ariano e Clarissa: Ahã.*

*[Ivan e Carmem balançam a cabeça respondendo que sim]*

*Bruna: ... dentro, procurarem exemplos musicais com essas células?*

*Clarissa: Sim, sim, lembro.*

*Ariano: Eu consegui encontrar...*

*Bruna: Ou seja, associar auditivamente... eh... aquele... aquele padrão, né? Como ele funciona ritmicamente.*

*Ariano: Pra mim complica mais a questão do andamento, (...) cada música,*

*assim, dessas que a senhora pediu pra gente comparar os padrões rítmicos, cada uma tinha um andamento diferente, uma era mais rápida, mas sempre tinha aquele padrão. (...)*

*Bruna: Por exemplo, você consegue identificar qual é a métrica, onde 'tá' o tempo forte e a partir do tempo forte, perceber qual é o compasso, pra depois identificar [padrões]?*

*Ariano: Não muito, não muito...*

*Bruna: A gente parte do macro, né? Pro micro.*

*Ivan: Eu acho que essa é a dificuldade de todos, menos da Janaína...*

*[Ariano e Clarissa concordam]*

*(...)*

*Bruna: E a questão da prática? Vocês têm praticado a leitura?*

*Janaína: Era isso que eu ia dizer agora. Dentro de... de cada dificuldade de cada um, eu acho que a gente mesmo tem que se comprometer em estudar nas nossas dificuldades. Não adianta a senhora passar uma coisa na aula e a gente não estudar depois.*

*(...)*

*Ivan: O problema não 'tá' aqui, no caso, na aula, né? 'Tá' depois dela. Aqui, poucos têm o equipamento, né? Por exemplo. Aí fica meio complicado exercitar. Aqui na própria Universidade é muito... muuito difícil. (...)*

*Bruna: Ou seja, é um problema de estrutura física, de falta de material, né?*

*Ivan: Sim. Não é da..., no caso, da abordagem. No caso é... o que 'tá' pela... pelos periféricos da abordagem.*

*(focus group 1 do grupo 2)*

Na discussão do grupo 2, os alunos identificaram que um dos factores que afetavam o desempenho da leitura musical eram os problemas associados ao ritmo. Ariano relatou que no momento da leitura não conseguia identificar padrões rítmicos e então, eu propus que nós tentássemos fazer uma melhor associação entre o trabalho auditivo e a aprendizagem do ritmo através da notação musical. Para tanto, sugeri que nós déssemos maior ênfase a uma atividade que já havia sido proposta anteriormente: identificar auditivamente

padrões rítmicos contextualizados em músicas. A partir da ênfase na percepção musical, nós tentaríamos fazer uma associação entre a identificação de padrões rítmicos trabalhados de forma auditiva e a identificação dos mesmos padrões na leitura musical. No entanto, Janaína, a única aluna a ter excelente desempenho no teste de leitura argumentou que acreditava que o problema deveria ser mais associado à falta de estudo dos alunos e, nesse sentido, todos entraram num consenso concluindo que nas aulas os aspectos mencionados anteriormente haviam sido trabalhados. Os alunos relataram que a falta de prática no instrumento era decorrente da falta de instrumentos musicais disponibilizados para o estudo na Universidade, uma vez que lá não há salas específicas para o estudo do instrumento ou um laboratório de pianos digitais no qual os alunos pudessem estudar com fones de ouvido. Na discussão do grupo 1, os alunos também concordaram que o problema na leitura poderia estar associado à falta de treino no instrumento e alguns alunos mencionaram algumas estratégias que nós utilizamos nas aulas e que funcionaram para eles como, por exemplo, analisar a peça antes de tocar e solfejar.

*Ellen: Facilita solfejar.*

*Bruna: Solfejar antes?*

*Ellen: Solfejar antes e solfejar junto.*

*Bruna: Solfejar junto com o processo de leitura?*

*Ellen: Isso, quando eu 'tô' lendo e solfejando, é mais fácil. E também associar os dedos às notas porque quando eu 'tô' solfejando, o dedo já vai automático.*

*(focus group 1 do grupo 1)*

A estratégia utilizada por Ellen, de solfejar enquanto toca, era uma estratégia frequentemente utilizada por Karla na fase exploratória, e ao dizer que enquanto solfeja “o dedo já vai automático”, nos sugere pensar que a sua imagem interna dos sons reproduzida através do solfejo está diretamente associada à sua ação mecânica no instrumento.



## (B) Visões sobre o trabalho em grupo

### Perspectiva 1: Ideias e concepções sobre pequenos grupos

Quando perguntei aos alunos qual era a visão deles a respeito do formato de pequenos grupos, como estávamos a trabalhar, comparado ao ensino individual e ao formato de grandes grupos, os alunos destacaram algumas vantagens que eles percebiam no trabalho com pequenos grupos como, por exemplo, a interação entre os alunos e a partilha de informações. Na visão deles, uma aula num laboratório de piano em grupo, que normalmente ocorre com um grupo maior e na qual os alunos trabalham cada um num piano digital e com fones de ouvido durante uma parte do tempo, poderia resultar numa aprendizagem mais individualizada e com menor interação entre eles e, por consequência, facilitar a dispersão e a falta de atenção no professor. Além disso, argumentaram que num formato de grupo maior o professor não teria a mesma disponibilidade em auxiliar nas dificuldades individuais de cada aluno.

*Carlos: Eu acho assim, uma... eu acho mais viável [o formato de pequenos grupos]. Eu acho mais viável, até mesmo porque se o trabalho [é] individual... é como se ele 'reduz' [reduzisse] muito a interatividade, a... o compartilhamento de conhecimento, de... daquilo que 'tá' sendo desenvolvido. E se 'tá' num grande grupo, (...) pode haver tanto choques de informação ali ou até mesmo também pode dificultar... dificultar a interação porque é muita gente... e acaba... e acaba acontecendo o quê? Formação de pequenos grupos. Então, assim, eu acho que dessa forma fica muito mais fácil a interação, (...) até a forma de estar ativo na aula tem mais....*

*Suelen: Tem também a questão do tempo, né?*

*Ellen: É, exato...*

*Suelen: Se for muita gente, como é que vão ter tempo, né?*

*Ellen: Nem todos vão...*

*Suelen: Todo mundo vai ter uma dúvida e não vai dar conta...*

*Carlos: Exato, não tem como tirar direito...*

*Suelen: Esse tamanho é perfeito...*

(...)

*Abnader: Eh... esse [formato de grupo] ajuda assim pela parte de se incentivar.*

*Suelen: Isso.*

*Abnader: Por exemplo, às vezes, quando a pessoa 'tá' tocando sozinha, porque mesmo nesse grupo, a pessoa vai 'tá' [estaria] com o fone...*

*Suelen: Isso.*

*Abnader: ... vai 'tá' tendo um contato só com o professor...*

*Ellen: É como se 'tivesse' fazendo sozinho.*

*Bruna: Então, vocês acham que seria como uma aula individual.*

*Ellen: É, uma aula individual porque tu não vai 'tá' tendo contato com os outros.*

*Suelen: E é até mais fácil de 'se' dispersar também, sei lá...*

*Carlos: E até mecanizar, né? É como se fosse uma aula mais mecânica, entendeu? O que tira a versatilidade do conhecimento, eu entender bem aqui algo e poder, sei lá, de repente, no momento da aula, dividir ou compartilhar com os colegas.*

*Ellen: E aqui...*

*Liana: A dúvida de um pode ser a dúvida de outro, né?*

*Carlos: Exato.*

(focus group 1 do grupo 1)

*Clarissa: ... eu acho que com a aula em pequenos grupos, [se] você eh... tem uma dificuldade, você não insiste, no caso, no erro, do que na aula individual. (...) E também é aquela coisa, às vezes, o professor vai executar, executa rápido demais e você fica, às vezes, não deduziu o que [é] que ele queria que você fizesse. E quando você tem o grupo, tem aquela... aquela partilha. Você divide com a outra pessoa também a sua angústia (...) e há também aquela conquista em conjunto. Quando tem as atividades que você propõe pro grupo todo realizar, eh... e que vai...essa atividade, cada um vai dando o seu palpite: "ah não, eu acho que é assim" ... há aquele complemento, ou seja, no final, é muito melhor ter várias cabeças pensando em prol de uma coisa do que só um e ainda mais quando essas, todas essas cabeças estão sob o mesmo nível.*

*[Ariano e Ivan concordam]*

*Ivan: E comparando aos grandes grupos, não tem... eu acho que não tem nem comparação porque, assim, em grandes grupos você vai ver, não tem como você ter a... dar assistência a cada aluno ali. Você vai dar uma explicação, quem captou, captou. Vai mostrar o que conseguiu. E quem não conseguiu vai trabalhar no erro, né? Já no pequeno grupo não, a gente trabalha tudo isso junto.*

*Clarissa: É e, às vezes, o grande grupo, cada um tendo o seu instrumento, eu acho... tem a sua vantagem, né? Porque cada um treina ali, mas tem a sua desvantagem porque... eh....eu acho que... que isso faz com que parte da turma não preste atenção (...) no que o professor tem pra passar, [diferente] do que quando é compartilhado.*

*(focus group 1 do grupo 2)*

Para além da partilha de informações mencionada pelos dois grupos, Clara (aluna do grupo 2) fala a respeito da partilha de emoções, uma questão que deve ser considerada relevante nos processos de ensino-aprendizagem. Clara fala sobre dividir “a sua angústia” com alguém que está a passar pelo mesmo processo e que, portanto, pode perceber com maior clareza quais são as suas dificuldades e, nesse sentido, trocarem experiências. Por outro lado fala a respeito da experiência que é a conquista em conjunto quando uma atividade é proposta para o grupo todo, momento em que pode haver uma colaboração entre pessoas que estão a trabalhar juntas e que têm um objetivo comum: o resultado final. Nesse sentido, há uma maior interação entre os alunos que não estão apenas a realizar em conjunto uma mesma atividade<sup>159</sup>, mas estão a trabalhar em equipe.

## Perspectiva 2: Descrições dos fatos ocorridos

Quando perguntei aos alunos como estava sendo a experiência em grupo naquele formato proposto, em que uns alunos vão para o instrumento e outros participam ao redor dele, analisando a peça a ser tocada, solfejando e observando o colega, todos relataram que a experiência de aprendizagem em grupo era positiva, sobretudo, pela oportunidade de aprenderem através da

---

<sup>159</sup> Como seria o caso de uma atividade de leitura realizada numa aula de piano em grupo em que todos tocariam a mesma peça juntos, porém, estando cada um no seu instrumento.

observação.

*Abnader: A gente acaba aprendendo também porque... eh... temos assim essa... essa terceira... essa outra visão, né? Porque a gente, além de ficar no piano, a gente vê o conceito e ainda vê alguém fazendo. Então, é... como se fosse assim no grupo. Tem um grupo de cinco pessoas, se eu 'fosse' [for] o último a fazer o exercício e já 'conhecesse' [conheço] o conceito que já foi dado no início, ia.... já 'ajudava' [ajuda] bastante. Porque eu ia ver como era que ia ser a mecânica, onde foi que a pessoa errou [Carlos balança a cabeça concordando]. Então, eu não vou precisar passar pelo mesmo erro porque alguém já errou na minha frente. (...) Porque a gente pode analisar a mecânica e ver: ah, meu dedo, esse dedo vai, esse dedo não vai. Treinar na perna mesmo [Abnader sorri e faz a digitação na perna]. (grupo 1)*

Abnader esclarece que naquela situação de grupo, ele identifica três formas diferentes de aprendizagem: quando ele está no instrumento, quando aprende conceitos ou informações a respeito do que será executado, e quando observa a execução do colega. Através da observação, ele analisa o aspecto mecânico da execução instrumental e, ao mesmo tempo, treina a digitação imaginando os sons internamente, o que o permite evitar o mesmo erro do colega durante a sua execução. Outros alunos também relataram como a observação é uma forma de prevenir o erro.

*Clarissa: Eu particularmente gosto de observar. Quando eu vejo a pessoa fazendo, principalmente, porque... ah... muitas vezes, eu não vou de primeira, eu ainda dou aquele... travo um pouquinho, né? Pra conseguir fazer. Quando eu vejo alguém executando, quando eu observo aquilo, aí eu, muitas vezes eu... tenho necessidade.*

*Ariano: Eu também tenho essa coisa de tirar minhas dúvidas vendo os outros executarem, tipo, aprender com o erro dos outros. Aí eu já vou: ah, não, ele fez do jeito errado. Então, eu já não vou fazer daquele jeito. Já é uma... uma chance a menos que eu tenho de errar.*

(grupo 2)

*Ellen: E aqui, num momento a gente fez ali no piano, a gente errou, depois vai outro pra lá. Aí a gente vai ver: 'pô', eu poderia ter feito isso. Então agora eu vou fazer assim...*

(grupo 1)

Assim como Abnader, Ivan também ressalta a questão de aprender através das informações que são transmitidas quando o colega vai executar, mencionando que a cada nova situação uma mesma peça é trabalhada através de diferentes

abordagens, e que esta forma de ensino-aprendizagem favorece a interação do grupo.

*Ivan: O que eu acho interessante, no caso, desse modelo é que assim, por exemplo, às vezes, quando tem... quando uma pessoa tem que fazer alguma coisa no piano e há aquela breve explicação para o grupo, isso é perfeito. Por quê? Porque o grupo 'tá' se informando de uma coisa que ela vai executar, né? E que, por exemplo, eu 'tô' executando. Executei. Aí vai o Ariano, aí já há outra explicação sobre aquela peça. Isso é muito bom porque a gente vê o que aquela pessoa 'tá' fazendo, recebe as informações e quando a gente vai executar se torna bem mais fácil. Porque a gente tem já aquela breve explicação de como deve ser feito. Então, é muito bom também pela interação do grupo.*

*Clara: E aí, e então, também pelo facto da gente observar pessoas que estão no mesmo nível que a gente.*

(grupo 2)

Portanto, foi possível perceber que os dois grupos tiveram uma visão muito próxima em relação às vantagens da aprendizagem em pequenos grupos ao relatarem as suas experiências de forma muito semelhante. Na discussão com o grupo 2, Clara menciona a questão do nivelamento da turma, ou seja, os alunos aprendem quando estão a observar os colegas do mesmo nível. Uma classe nunca será homogênea, se considerarmos as características individuais de cada aluno. Contudo, estas diferenças em relação aos estilos de aprendizagem podem ser favoráveis ao grupo. Ainda que os alunos sejam diferentes, e por esta razão o professor utilizar diferentes abordagens para atender às demandas do grupo, os diversos ângulos sob os quais os alunos perceberão um mesmo conceito ou uma mesma prática poderão mostrar novas possibilidades de se chegar a um resultado final. A respeito dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos em contexto de aulas de piano em grupo, Coats (2006) argumenta que

Um aluno pode ter uma boa compreensão teórica, mas ter dificuldade em coordenar as duas mãos juntas. Outro aluno pode ter uma boa facilidade ainda que não compreenda a forma e a estrutura da composição. Esses alunos estão provavelmente bem agrupados porque eles têm diferentes pontos fortes e fracos e, portanto, podem se beneficiar do ponto de vista do outro (Coats 2006, p. 107)<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> A student may have good theoretical understanding, but have difficulty coordinating both hands together. Another student may have good facility yet not understand the form and

De acordo com a visão da autora e com as experiências relatadas pelos alunos, mesmo que existam diferentes estilos de aprendizagem e variações de níveis das suas inteligências múltiplas (Gardner, 1983), as diversas formas de se abordar um mesmo assunto podem-se tornar complementares na medida em que ocorrerem associações entre uma abordagem e outra.

### Perspectiva 3: Aspectos a melhorar no funcionamento do grupo

Na discussão dos dois grupos ambos perceberam que deveria haver maior interação entre os alunos, para que pudessem contribuir uns com os outros de forma mais direta nos seus processos de aprendizagem. Os dois grupos ainda se encontravam num estágio muito inicial de interação e talvez por isso não se sentissem tão à vontade para expor os seus pontos de vista durante as aulas e intervir nas ações uns dos outros. Por outro lado, talvez eu não tivesse deixado ainda tão claro que a minha intenção era partilhar com eles o papel de liderança em cada grupo. Segundo Coats (2006), “Grupos nos quais o professor partilha o papel de liderança são mais propensos a evoluir para estádios mais avançados de crescimento” (Coats, 2006, p. 112)<sup>161</sup> Embora eu estivesse sempre a procurar trabalhar de forma a que os alunos tivessem uma participação ativa durante as aulas, neste estágio inicial de crescimento do grupo, o estágio de *pertença*, no qual eles ainda procuravam perceber o seu papel dentro do grupo, talvez ainda não me sentissem como fazendo parte dele. No momento em que perguntei “como é que nós poderíamos melhorar como grupo?” e não “como é que vocês podem melhorar como grupo?”, os alunos perceberam que o desenvolvimento individual de cada um era da responsabilidade de todos, no sentido em que todos poderiam contribuir ativamente para o progresso e o desempenho de um colega, e não somente o professor. Carlos e Abnader, alunos do grupo 1, sugeriram que quando um aluno tivesse mais facilidade na execução e percebesse o erro do colega num determinado exercício, poderia mostrar-lhe

---

structure of the composition. These students are probably well grouped because they have varying strengths and weaknesses and therefore can benefit from each other's viewpoint (Coats, 2006, p. 107).

<sup>161</sup> “Groups in which the teacher shares the leadership role are more likely to progress to later stages of growth” (Coats, 2006, p. 112).

um caminho possível na sua realização.

*Carlos: É aquele velho 'pitaco', né? A gente, por exemplo, se eu já tenho uma certa facilidade num determinado exercício, a gente acaba dando um toque: "não, tenta... tenta fazer assim". E isso depende também muito da coletividade.*

*(...)*

*Abnader: Dá vontade de... de... se a pessoa insiste muito num erro, aí a gente já 'tá' analisando e vendo que, onde é o erro, e dá vontade de... de, sei lá, tocar por ele, ou então dizer: "ah, é aqui". Tipo uma vontade de ajudar. (...) Porque às vezes, às vezes fica claro pra um, mas pra outro, já fica procurando ainda encontrar. Tem certa pessoa que já 'tá' lá e já viu o que é. E se aquilo ficar só pra essa pessoa que viu, essa pessoa vai se desenvolver e a outra não vai.*

(grupo 1)

A questão das diferenças individuais no ritmo de aprendizagem e a forma como uns alunos poderiam contribuir no desempenho dos outros também foi mencionada no grupo 2.

*Arialdo: Eu acho assim, como a senhora tinha citado antes, cada um tem um... um jeito de pegar as coisas, diferente. Ninguém é do mesmo nível pra conseguir assimilar as coisas num tempo só. Por exemplo, na aula passada, 'tava' eu e a senhora num piano, no teclado... eh...e tal, e as meninas 'tavam' na... no piano mesmo [piano acústico]. (...) Eu consigo fazer rápido os padrões dos cinco dedos, eu consigo já ter uma facilidade, uma independência nos dedos. Mas eu 'tava' reparando que elas 'tavam' fazendo devagar, eu me senti... eh... assim, com uma vontade de mostrar pra elas como é que se fazia (...). E eu acho assim que se cada um se ajudar, 'ver' a dificuldade que o outro tem ali, "não, é desse jeito..., oh, é desse jeito", e tal, eu acho que dá pra evoluir bem mais assim... do que só o professor ficar dizendo.*

(grupo 2)

Na intenção de contribuírem mais ativamente nas atuações uns dos outros e ao perceberem que a interação era um aspecto importante a ser melhorado nos grupos, ambos pareciam, a partir das reflexões em conjunto, estar transitando entre o estágio de *pertença* para o estágio de *influência*. Neste estágio (*influência*) os alunos já são capazes de reconhecerem os papéis que cada um desempenha no grupo e de se influenciarem, já percebem quem é o líder do grupo, quais são as principais facilidades e dificuldades de cada um, como se influenciam, se gostam, se têm ou não interesses parecidos, e de que forma

podem cooperar uns com os outros. A própria discussão em *focus group* parecia ser um “despertar” para esta consciência sobre si mesmos e os colegas, e para uma maior interação entre eles.

#### 6.5.4 Avaliação da *Critical Friend*

As gravações das aulas foram enviadas periodicamente para que a *critical friend* pudesse acompanhar o trabalho que estava a ser desenvolvido e poder contribuir para que eu pudesse fazer uma reflexão mais ampla, para além daquela que poderia ser alcançada somente através do meu “campo de visão” e das discussões com os alunos. Esta avaliação não serviria como um guia para os próximos passos a serem dados no ciclo seguinte, mas por outro lado, seria um novo olhar sobre o objeto de estudo, de forma a que os mais diversos ângulos pudessem ser contemplados. A partir destes ângulos de análise de um mesmo objeto, novas estratégias seriam repensadas e aplicadas na próxima fase. No final do primeiro ciclo, a avaliadora elaborou um parecer minucioso, descrevendo de forma detalhada os aspectos que considerou positivos e negativos em cada aula ministrada para cada grupo<sup>162</sup>. No final desta análise, destacou pontos gerais que considerou importantes na abordagem, incluindo aqueles que deveriam ser repensados para a etapa seguinte.

##### ***Observações Gerais:***

*a) A alternância de abordagens foi extremamente positiva. Sendo realmente muito difícil contemplar todos os aspectos trabalhados normalmente em uma aula de piano funcional (harmonização, técnica, improvisação, leitura, elementos teóricos e percepção), a alternância entre a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva com a ênfase em elementos da leitura e teoria parece fornecer um ótimo equilíbrio entre as atividades desenvolvidas. Pode-se acrescentar ainda que partir do aprendizado dos sons invés da grafia musical foi extremamente coerente com os objetivos e, sobretudo, com o contexto /vivência que os alunos traziam nas suas bagagens.*

*b) O desenvolvimento da habilidade de “tocar de ouvido”, proposta pelo trabalho, trouxe visivelmente resultados extremamente positivos. O repertório foi muito bem escolhido, adaptando-se ao perfil e ao contexto dos alunos da universidade onde a pesquisa de*

---

<sup>162</sup> As avaliações completas de cada ciclo realizadas pela *critical friend* encontram-se no Apêndice 7 (Suporte Físico).



*campo está sendo desenvolvida. A integração de solfejo melódico e rítmico com arranjos e movimentos corporais foi muito equilibrada e efetiva. Acredito que, graças às atividades de improvisação e ênfase no “tocar de ouvido” os alunos apresentaram uma ótima postura ao piano, facilitando a aprendizagem da técnica pianística, principalmente no que tange aos grandes músculos.*

*c) A interação com os alunos pareceu perfeita.*

*d) Na interação entre os alunos transpareceu haver ajuda mútua, principalmente, nas atividades para o desenvolvimento da percepção sendo este outro aspecto a ser ressaltado.*

*e) O depoimento dos alunos ao refletir sobre as atividades, reconhecendo o valor da abordagem proposta, foi muito positivo.*

*f) Neste momento do semestre letivo sugere-se uma maior ênfase na leitura procurando traçar uma maior interação entre os alunos. As atividades de leitura, nas primeiras semanas de curso não introduziram um repertório tão interessante quanto as atividades auditivas (tocar de ouvido). O repertório estudado no primeiro ciclo parece ser ainda muito difícil para o nível dos alunos. As peças propostas para a primeira avaliação eram todas numa única tonalidade. Acredito que o estudo do solfejo, a execução de ritmo e análise relativos às peças propostas para a leitura ajudarão muito no seu desenvolvimento.*

*e) A escolha do excerto da sonata de Mozart encantou os alunos, introduzindo a música erudita no contexto da aula com muita sensibilidade.*

*f) Às vezes, a professora revela-se um pouco ansiosa, tendendo a responder às suas próprias perguntas antes que os alunos possam ter chance de responder.*

*g) Acredito que procurar uma abordagem de leitura mais efetiva é um ponto importante a ser trabalhando durante o próximo ciclo.*

*h) A partir da aula 4, nota-se mais exigência por parte da professora para que os alunos estudem. Esse fato revelou-se como um ponto positivo.*

*i) Uma maior ênfase na questão da leitura pré-pauta com abordagem intervalar nas primeiras semanas teria sido positiva.*

*j) Durante as entrevistas, ficou claro que mesmo os alunos que já possuíam o hábito de tocar de ouvido conseguiram compreender melhor a lógica da linguagem musical, traçando conexões com os fundamentos aprendidos.*

### ***Entrevistas focus group***

*As entrevistas dos alunos foram extremamente positivas. Percebe-se que os mesmos conseguiram associar o conteúdo da aula ao assunto tratado na área de percepção. Os alunos esclareceram aspectos cognitivos do processo de aprendizagem traçando relações entre as atividades auditivas e as aulas com recursos de notação. Salienta-se que mesmo aqueles alunos que já desenvolviam a prática de tirar de ouvido, conseguiram realizar a*

*conexão entre as suas práticas informais e o aprendizado de fundamentos, compreendendo os conceitos teóricos e desenvolvendo a percepção auditiva de maneira coerente à lógica musical.*

*Abaixo, algumas frases dos estudantes, consideradas reveladoras:*

*“A gente sente mais a arte.” Suelen*

*“A aula auditiva me deixa mais solto.” Abnader*

*“É como se eu tivesse solfejando na mente.” Abnader*

*“A questão do ouvido não é aquele bicho de sete cabeças.” Clarissa*

*“Antes eu não tinha essa visão de trabalhar os trechos.” Clarissa*

*“Para mim tem sido maravilhoso.” Clarissa*

*“O trabalho vai nos tornar um músico mais completo.” Janaína*

*“É muito bom pela interação do grupo.” Suelen*

*“Às vezes o professor executa muito rápido, mas quando a gente vê alguém do seu nível tocando, a gente aprende mais.” Clarissa*

### 6.5.5 Reflexão

No fim do primeiro ciclo, após a recolha e a análise dos dados, a sensação que tive é que meu campo de visão em relação ao objeto de estudo se abriu para um gigantesco universo. Inicialmente, ao tentar dar maior ênfase ao tocar de ouvido e desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem que pudesse estimular uma associação entre o que fosse trabalhado auditivamente com o que fosse trabalhado através da notação musical, a minha maior preocupação era que cada aula da semana estivesse bem conectada à aula seguinte. No entanto, ao longo do processo fui percebendo que *estas associações ou transferências não estavam a ocorrer necessariamente entre uma aula e a aula seguinte, nas quais eu apresentava os mesmos conteúdos, mas entre uma aula da primeira semana e uma aula da terceira, por exemplo, entre as aulas da nossa disciplina e as aulas de outras disciplinas do curso e, principalmente, entre as nossas aulas e as práticas musicais que os alunos vivenciavam fora do*

*universo acadêmico*<sup>163</sup>.

*O trabalho auditivo parece não apenas se ter refletido positivamente no desenvolvimento auditivo dos alunos, como também possibilitado o uso de novas estratégias de ensino-aprendizagem para os músicos que já tinham a prática de tocar ouvido.* No decorrer das aulas, durante as atividades do tocar de ouvido, pude observar que alguns alunos, mesmo os que já tinham a prática do tocar de ouvido, tiveram dificuldade em compreender e destrinchar a construção de uma melodia através da análise musical, sem o recurso do instrumento e somente através do canto. Este facto sugere-nos que estas dificuldades estejam talvez associadas à questão de que não só as estratégias utilizadas por eles eram diferentes das que utilizamos em aula (eles estavam acostumados a tirar de ouvido no instrumento), como também que *o tocar de ouvido não é uma competência que se adquire de forma linear e sequencial.* Estes alunos que já tinham a prática de tocar de ouvido demonstraram ter um ouvido mais harmônico do que melódico, o que pode estar associado ao tipo de repertório que tocam e aos instrumentos que utilizam. Estes músicos provavelmente trabalharam mais com acordes do que melodias no repertório de música popular. Isso significa que o tocar de ouvido não se adquire de forma sequencial, partindo do mais simples (melodia) para o mais complexo (harmonia), cujo nível de dificuldade é corroborado pela seguinte afirmação de Covington (2005): “Harmonia leva mais tempo e é mais difícil de formar a imagem interna do som que apenas linhas melódicas” (Covington, 2005, p. 33)<sup>164</sup>.

*O pensamento musical analítico associado diretamente à prática do instrumento, tanto na atividade do tocar de ouvido quanto nas atividades para as quais utilizamos a notação musical, parece ter possibilitado aos alunos uma melhor compreensão e contextualização dos conceitos que haviam sido vistos anteriormente na disciplina de Teoria e Percepção.* Este facto confirma a posição de autores que defendem a importância da prática musical

---

<sup>163</sup> Algumas frases da seção 6.5.5 foram escritas em itálico como forma de realçar os pontos principais do texto.

<sup>164</sup> “Harmony takes longer and is more difficult to image then single line melodies” (Covington, 2005, p. 33).

na aprendizagem de conceitos teóricos. Rogers (2004, p. 7) esclarece que

Teoria, portanto, não é algo para aprender, mas também é algo *para fazer*. Ela representa não apenas um conjunto de respostas, mas uma gama de opções para se pensar sobre ouvir música. Teoria musical, na minha opinião, não é um *assunto* como farmácia com rótulos para aprender e prescrições para preencher, mas é uma *atividade* - mais como composição ou performance. A atividade é *teorizar*: i.e., pensando sobre o que ouvimos e ouvindo o que pensamos sobre - e gostaria de incluir ainda pensar sobre o que pensamos.<sup>165</sup>

As associações entre os conceitos teóricos e a prática musical também ocorreram nas experiências informais dos alunos, o que foi relatado por eles nos depoimentos e observado pela *critical friend*. Nesse sentido, Rogers (2004, p. 28) argumenta que "Embora a compreensão por si só raramente possa levar à melhoria das competências, a prática de competências muitas vezes pode ajudar no desenvolvimento da compreensão. Isto não é defender a prioridade de qualquer item, mas sim a sua mútua dependência" (Rogers, 2004, p. 28)<sup>166</sup>. *A aquisição de conceitos, portanto, não esteve diretamente relacionada com a notação musical, mas antes, parece ter tido um maior sentido aplicada diretamente à prática do instrumento em contexto musical.*

*Na relação entre a aprendizagem auditiva e a aprendizagem notacional, percebi que todos os alunos, de alguma forma, já conseguiam associar padrões que eram identificados na partitura com padrões trabalhados na aula auditiva, o que parecia facilitar a compreensão musical. No entanto, percebe-se que os alunos que tiveram um melhor desempenho no teste de leitura, também foram aqueles que descreveram com maior clareza os processos de audição notacional, e assim reafirmando a teoria que sustenta o presente trabalho de tese: a previsibilidade musical que ocorre através do desenvolvimento da audição (Gordon, 2004) e o desenvolvimento motor*

---

<sup>165</sup> Theory, then, is not something to learn but is also something *to do*. It represents not just a cluster of answers but a range of options for thinking about listening to music. Music theory, in my opinion, is not a *subject* like pharmacy with labels to learn and prescriptions to fill, but is an *activity* – more like composition or performance. The activity is *theorizing*: i.e., thinking about what we hear and hearing what we think about – and I would include even thinking about what we think (Rogers, 2004, p. 28).

<sup>166</sup> "While understanding by itself can rarely lead to improvement in skills, the practicing of skills can often aid in the development of understanding. This is not argue for the priority of either item but rather for their shared dependence". (Rogers, 2004 p. 28).

*decorrente do trabalho auditivo no instrumento* (McPherson e Gabrielsson, 2002; Schleuter, 1997) *favoreceram o desenvolvimento da leitura musical*. Além disso, estes alunos relataram ter mantido um estudo mais frequente no instrumento, ao passo que os alunos que não conseguiram realizar o teste de leitura, ou que tiveram um desempenho insatisfatório, despenderam pouco ou nenhum tempo de prática no instrumento fora das aulas. Sendo assim, *o tempo despendido no estudo do instrumento mostrou ser um factor importante para o desenvolvimento da leitura musical*. Em geral, os alunos tiveram um bom desempenho nos testes das competências que não requereram o uso da notação musical: técnica, tocar de ouvido, transposição e harmonização. Se considerarmos que alguns alunos despenderam pouco ou quase nenhum tempo praticando o instrumento fora das aulas, *os resultados dos testes podem sugerir que a aprendizagem destas competências pode ser otimizada sem o uso da notação musical, já que a realização destas atividades nos testes não requereu o uso da notação musical*. Em relação aos aspectos que deveriam ser melhorados na abordagem, durante as discussões os alunos tiveram dificuldade em apontar problemas ou falhas. Penso que este facto possa ser justificado pelas seguintes questões: primeiramente, porque ao fazerem parte da investigação, os alunos poderiam ter grande interesse em contribuir para que os resultados fossem positivos; segundo, porque o tempo que haviam vivenciado a abordagem ainda era muito curto (dois meses); e terceiro, por não terem vivenciado outra abordagem de ensino-aprendizagem de piano de forma a terem alguma referência que pudesse ampliar o campo de visão sobre a análise do processo. A partir da análise dos dados obtidos através dos diferentes tipos de recolha, conclui-se que no próximo ciclo de investigação-ação, novas estratégias deveriam ser aplicadas nas atividades de leitura musical. Na abordagem como um todo, dever-se-ia pensar em formas de promover uma maior interação entre os alunos.

## 6.6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: SEGUNDO CICLO

No segundo ciclo, assim como no primeiro, a análise dos dados foi apresentada em ordem cronológica de realização da recolha de dados, partindo da análise das gravações em vídeo das aulas até à avaliação da *critical friend*. Igualmente, esta seção encerra-se com uma reflexão.

### 6.6.1 Observação das Aulas

No segundo ciclo, para além de todos os conteúdos que seriam trabalhados de acordo com a sequência programática do método de piano, deveríamos criar e testar novas estratégias de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir para o aprimoramento de dois aspectos: a leitura musical e a interação entre os alunos. A atividade “tocar de ouvido” foi planejada de forma que os alunos pudessem não só trabalhar juntos no momento em que estivessem tirando as músicas, mas que também pudessem tocar em conjunto. Dessa forma, eles poderiam ensaiar juntos fora do contexto das aulas e criar uma maior intimidade entre eles.

#### (i) A atividade “tocar de ouvido”

##### Transferência de conhecimento

Na primeira semana do ciclo foi trabalhada a música *Für Elise* de Beethoven num arranjo para piano a quatro mãos, novamente revendo elementos musicais que já eram familiares aos alunos, em novo contexto musical. Nesta música foram trabalhados os pentacordes menores. Para a parte do Piano 2 de *Für Elise* foi utilizado o mesmo padrão de acompanhamento que havia sido trabalhado no método anteriormente em uma atividade de harmonização, como se pode observar nas Figuras 6.28 e 6.29. Este mesmo padrão de acompanhamento também havia sido trabalhado no exercício de harmonização das canções folclóricas brasileiras.

**Figura 6.28** Arranjo de *Für Elise* para piano a 4 mãos

**Figura 6.29** Exercício de harmonização do método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 68

Esta música (arranjo de *Für Elise*) também continha uma nova célula rítmica que estava presente na unidade correspondente do método: a síncope. Sendo assim, os alunos deveriam identificar esta célula contextualizada na música.

## Motivação e interação

No final da aula seguinte à aula sobre *Für Elise*, na qual trabalhamos a abordagem notacional, os alunos do grupo 2 me surpreenderam com uma atitude absolutamente espontânea: Janaína, Clarissa e Ivan sentaram-se ao piano de cauda (cada um em um registro) e improvisaram com base no arranjo da *Sonata K 331* de Mozart. Eu já tinha desligado a câmera e quando percebi o que estava a ocorrer, imediatamente liguei-a para registrar aquele momento de profunda interação, criatividade e liberdade entre eles. Em seguida, Ivan nos surpreendeu ainda mais ao mostrar que havia aprendido *Für Elise* de ouvido, mas não apenas o arranjo simplificado que eu havia elaborado para quatro mãos. Ivan executou a versão original quase integralmente. Naquele momento, tive a real confirmação de que a motivação é um factor capaz de impulsionar os alunos para níveis de desenvolvimento cujos resultados não se podem prever.

Ainda na expectativa de despertar o interesse dos alunos na atividade “tocar de ouvido”, para a aula seguinte foi escolhida a música *Stairway to Heaven* da banda britânica Led Zeppelin. O arranjo foi elaborado de forma a que os excertos da música, que estivessem no âmbito dos pentacordes menores, seriam executados a três partes no piano pelos alunos e a introdução, que foge ao âmbito dos pentacordes, constituída por um baixo cromático, poderia ser executada por mim ou pelos alunos que tivessem maior facilidade e interesse em executá-la. Diferentes formações foram realizadas nos dois grupos: no grupo 1, Carlos que tinha maior facilidade no piano fez a introdução, Abnader fez o baixo cromático na escaleta substituindo a flauta transversal e as outras três alunas fizeram as partes para o piano; no grupo 2 eu fiz a introdução, Ariano fez o baixo cromático na escaleta, Ivan improvisou um acompanhamento no violão e as meninas fizeram as partes no piano. Portanto, embora tenhamos trabalhado o conjunto nos dois grupos, o arranjo adequou-se ao perfil de cada turma.

## O desenvolvimento da atividade

Depois dos pentacordes menores, foram trabalhadas as qualidades dos acordes (tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas), de acordo com a



sequência programática do método. Segundo Rogers (2004) “Uma vez que as escalas e então os intervalos são aprendidos, o estudo das tríades segue naturalmente. Na verdade, não há praticamente nada de novo para aprender, exceto a definição das quatro qualidades básicas” (Rogers, 2004, p. 38)<sup>167</sup>. Assim, antes que a peça fosse trabalhada de ouvido, os conceitos foram trabalhados no piano de forma a que pudesse facilitar aos alunos o reconhecimento auditivo de novos elementos contextualizados musicalmente. Por ter tido dificuldade em encontrar uma música que se restringisse apenas aos acordes maiores, menores, aumentados e diminutos numa única tonalidade, optei por criar uma peça que fosse adequada ao nível técnico-instrumental dos alunos e que apresentasse apenas as quatro qualidades de acordes (Figura 6.30).



**Figura 6.30** Peça para ser tocada de ouvido

Na última aula auditiva deste ciclo seriam trabalhadas as escalas maiores em tetracordes. As escalas são tocadas com as duas mãos, sendo que a mão esquerda executa as primeiras quatro notas da escala e a mão direita executa as

<sup>167</sup> “Once scales, and then intervals, are learned, triad study follows naturally. In fact, there is hardly anything new to learn except defining the four basic qualities” (Rogers, 2004, p. 38).

quatro últimas. Desta forma, é possível que os alunos se familiarizem com a topografia do teclado e com os sustenidos e bemóis de cada escala, antes de se preocuparem com o dedilhado e as passagens de dedos dos exercícios de escalas. A atividade tocar de ouvido foi então planejada para ser trabalhada da mesma forma. A melodia da música *Over the Rainbow* (Harold Arlen), um clássico do filme *O Mágico de Oz*, foi adaptada para o âmbito de uma escala maior, de forma a que os alunos pudessem executá-la como os exercícios das escalas: com as duas mãos e em posição de tetracordes<sup>168</sup>. Elaborei também um acompanhamento para esta melodia gravado em todas as tonalidades maiores para que os alunos pudessem transpor a melodia para todas as tonalidades e treinarem junto com a gravação deste acompanhamento.

Antes de ouvirmos a gravação do arranjo elaborado por mim, mostrei aos alunos alguns vídeos com diferentes arranjos para apreciarem as diversas possibilidades de se trabalhar a mesma música. Os pontos positivos desta atividade e as emoções dos alunos foram registadas pela *critical friend*.

- a) Boa abordagem durante a atividade para os alunos identificarem os intervalos;*
- b) Cada música que a professora coloca para os alunos tirarem de ouvido revela-se, claramente, como uma grande e agradável surpresa. Os alunos se mostraram encantados com os diferentes arranjos escolhidos de “Over the Rainbow” (e eu também!);*
- c) O dedilhado anteriormente estudado nas escalas foi aproveitado para definir o dedilhado utilizado na canção. Excelente abordagem;*
- d) Ótima abordagem ao introduzir a transposição além dos cinco dedos, através da transposição da melodia de “Over the Rainbow”.*

## Imagem interna dos sons

Com base no tópico “qualidades de acordes”, elaborei um exercício para a finalidade de treinamento auditivo. Neste exercício, que teve como base a

---

<sup>168</sup> Estes exemplos já foram citados no item 6.3.2 (Figuras 6.5 e 6.6).

pedagogia de Dalcroze (interação mente-corpo), os alunos utilizaram movimentos corporais para que representassem os acordes que haviam percebido. Esta atividade funcionou da seguinte forma:

- a) Ao ouvirem os acordes aumentados, os alunos deveriam ficar de pé com os braços esticados para cima;
- b) Ao ouvirem os acordes maiores, os alunos deveriam ficar de pé com os braços para baixo;
- c) Ao ouvirem os acordes menores, os alunos deveriam ficar sentados;
- d) Ao ouvirem os acordes diminutos, os alunos deveriam ficar sentados com o corpo abaixado em posição fetal.

A atividade funcionou como um jogo e, assim, cada aluno que errasse deveria sair do jogo. Quem conseguisse ficar até ao fim seria o vencedor. Esta atividade favoreceu um maior entrosamento e descontração entre os alunos. Na mesma aula eu trabalhei com os alunos alguns padrões melódicos em modo menor para desenvolver a imagem interna dos sons antes de realizarmos alguns exercícios de leitura que haviam ficado pendentes na aula anterior (notacional). Antes que Liana lesse a peça em lá menor ao piano, eu pedi que ela reproduzisse com a voz alguns padrões que eu cantasse na mesma tonalidade. Enquanto ela reproduzia o que eu fazia, ocorreu um fenômeno interessante, como se pode observar no trecho da aula 13 do grupo 1.

- 
- 11:17' Eu canto as notas *lá-do-mi* e Liana reproduz o padrão *lá-do-mi* com as alturas das notas *lá-si-mi*. Eu canto *lá-dó* e *lá-si* e mostro a ela a diferença. Em seguida canto *lá-dó-mi* e peço para ela repetir. Novamente, ela canta *lá-dó-mi* com as alturas das notas *lá-si-mi*. Em seguida, eu explico que ela está cantando *lá-si* e mostro a ela de novo a diferença. Faço vários padrões em graus conjuntos para ela memorizar os graus da escala até ela conseguir reproduzir novamente o salto de terça. Mesmo assim, Liana tem dificuldade em cantar *lá-dó-mi* e continua insistindo em cantar com as alturas de *lá-si-mi*. Até que, com muita insistência, Liana consegue reproduzir as alturas.  
(...)
- 15:17' Eu peço para que Liana reproduza no piano os padrões que eu cantar.  
Bruna canta: *lá-si-dó*  
Liana toca: *lá-si-dó*
-

---

Bruna canta: *dó-si-lá*

Liana toca: *dó-si-lá*

Bruna canta: ***lá-dó-mi***

Liana toca: ***lá-si-mi***

---

(aula 13 do grupo 1)

O fenômeno que ocorreu com Liana é o facto de que ela conseguiu reproduzir mecanicamente no piano exatamente a imagem interna que ela tinha dos sons. Mesmo eu tendo cantado as alturas *lá-dó-mi* com os nomes das notas, Liana reproduziu no piano as notas *lá-si-mi* porque a imagem interna dos sons que ela tinha do arpejo estava errada. Este facto confirma o que antes já havia sido constatado no primeiro ciclo através da afirmação de Ellen na primeira discussão em *focus group*: “quando eu ‘tô’ lendo e solfejando, é mais fácil (...), quando eu ‘tô’ solfejando, o dedo já vai automático”. Portanto, nas duas situações, ocorre o mesmo fenômeno: *a imagem interna dos sons está associada à ação mecânica no instrumento.*

#### (ii) As conexões

No segundo ciclo as estratégias de associação entre as aulas auditivas e notacionais permaneceram as mesmas: os exercícios de harmonização, transposição, improvisação e técnica eram sempre trabalhados anteriormente na aula auditiva e, em seguida, na aula notacional; a atividade “tocar de ouvido” estava sempre conectada aos conteúdos principais de cada unidade do método e as atividades de leitura seguiam as mesmas abordagens das músicas que eram tiradas de ouvido, constituídas a partir das abordagens multitonal e intervalar e apresentando padrões rítmicos, melódicos e harmônicos em comum. Da mesma forma, a análise musical e o solfejo eram trabalhados tanto na atividade “tocar de ouvido” quanto nas atividades de leitura.

#### Novas estratégias para a interação e a leitura musical

Além do solfejo e da análise musical trabalhados nas aulas auditivas e notacionais, também trabalhamos os aspectos rítmicos nas duas aulas, isoladamente e em contexto musical. Outra estratégia utilizada para o

desenvolvimento rítmico como forma de auxiliar na leitura musical foram as atividades de improvisação nas aulas auditivas utilizando padrões rítmicos retirados das peças para repertório do método.

Nas aulas notacionais, uma das estratégias que utilizei tanto para estimular uma maior interação entre os alunos quanto para desenvolver melhor as atividades de leitura musical, foi sugerir que aqueles que tivessem maior facilidade auxiliassem os colegas nas atividades de leitura, partilhando com eles as estratégias que funcionavam para si. Nas aulas do grupo 1, por exemplo, quando os alunos tocavam em duplas nos pianos, era comum que Carlos e Abnader tocassem juntos por terem maior facilidade na leitura e por terem maior afinidade entre eles. Em uma das aulas pedi que Adnader desse assistência a Liana e que Carlos desse assistência a Ellen. Embora as duas duplas estivessem a trabalhar a mesma peça (Figura 6.31), cada um deles sugeriu estratégias diferentes para auxiliar a colega.



**Figura 6.31** Exercício de leitura do método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 146

00:28' Abnader: *Pega aqui de novo sem olhar pra mão*. [Abnader solfeja junto com Liana o baixo dos acordes da mão direita enquanto Liana toca os acordes, de maneira que ela prestasse a atenção apenas no movimento do baixo e mantivesse a fôrma da mão]. (...) *Agora faz de novo, só que do início*.

Enquanto isso noutro piano...

Carlos: *Olha o dedo*.

---

Ellen: *O que foi?*

Carlos: *É porque o seu dedo não...*

Ellen: *Meu dedo não quer ficar quieto.*

Carlos: *... não fica quieto porque 'tá' mexendo a mão! Faz a fôrma. (...)*

*'Peraí', antes de ler 'vamo' fazer o seguinte. Oh, faz aí, me acompanha*

[Carlos toca os acordes movendo em graus conjuntos para que Ellen fixasse a fôrma do acorde antes de ler o exercício]

(Aula 20 do grupo 1)

---

No trecho da aula 20 do grupo 1, é possível observar as seguintes estratégias utilizadas pelos alunos:

1. Solfejar a nota do baixo enquanto toca os acordes da mão direita;
2. Ter a nota do baixo como referência, já que a fôrma da mão se mantém e o movimento ocorre em graus conjuntos;
3. Não olhar para as mãos enquanto toca;
4. Criar um exercício para trabalhar as dificuldades técnicas da peça de forma isolada da leitura.

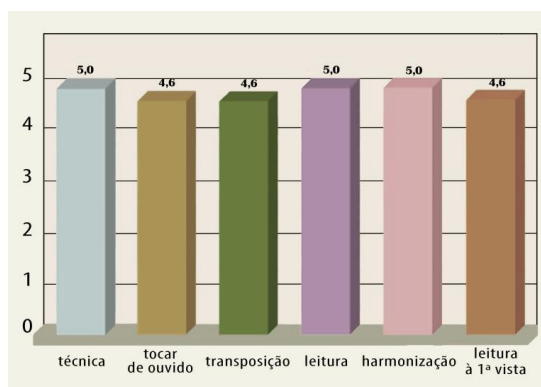
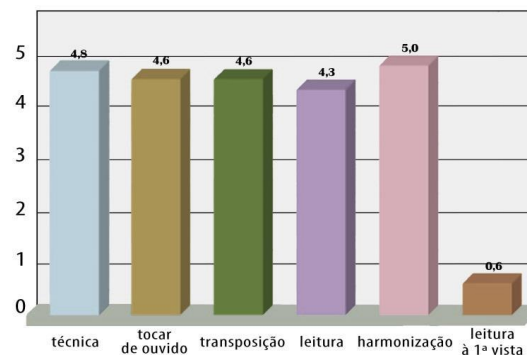
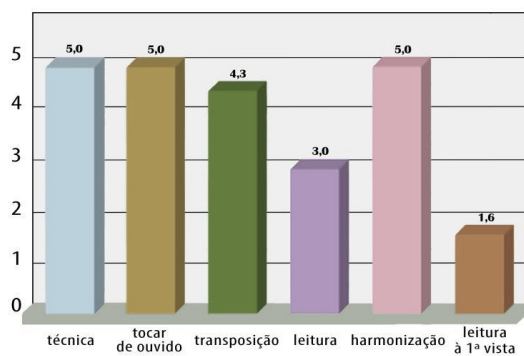
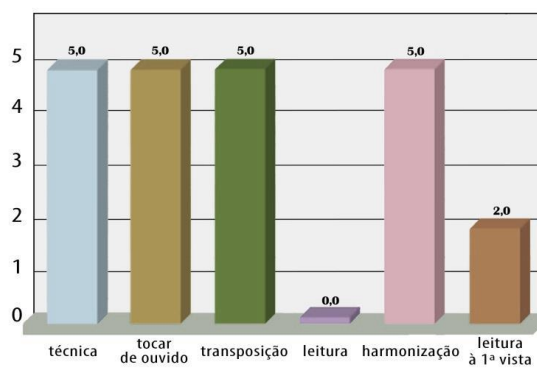
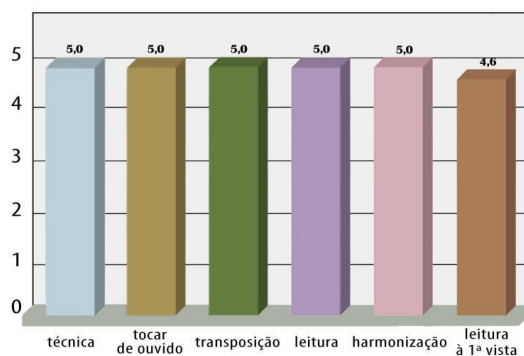
Outra estratégia utilizada por Carlos foi cantar a nota superior dos acordes da mão direita enquanto Ellen realizava o baixo na mão esquerda. Desta forma, embora ela estivesse a tocar apenas a mão esquerda, ela poderia ouvir harmonicamente a peça durante a leitura e perceber a relação entre o baixo e a melodia no soprano. Outra estratégia que utilizei com os alunos para desenvolver o pensamento harmônico foi retirar a partitura quando tinham dificuldade em ler de mãos juntas. Após lerem com as mãos separadas, e quando tinham dificuldade em juntar as duas mãos, eu pedia para que eles tentassem juntar as duas mãos tocando de memória e a impressão que eu tinha é que eles passavam a escutar melhor a peça e, conseqüentemente, a ter uma melhor compreensão harmônica. Em seguida, quando eu colocava a partitura novamente, eles liam com mais facilidade.

### 6.6.2 Testes

Tal como no primeiro ciclo, os testes realizados no final do segundo ciclo seguiram as orientações do manual do professor que acompanha o método *Alfred's Book Piano for Adults Book 1*, com algumas adaptações, como sugere o próprio livro. Para além dos exercícios do teste sugeridos, foram acrescentadas as atividades “tocar de ouvido”, transposição e harmonização. Neste teste a peça escolhida para ser tocada de ouvido foi *Over the Rainbow*, uma vez que os alunos deveriam apresentar o mesmo tipo de técnica trabalhada concomitantemente a esta música: as escalas maiores em posição de tetracordes. Após tocarem esta peça na tonalidade de dó maior, era sorteada uma das doze tonalidades maiores para que o aluno realizasse a transposição. Para o exercício de harmonização, o aluno deveria escolher tocar a mesma canção folclórica brasileira apresentada no primeiro teste, mas desta vez, em modo menor e harmonizá-la com os acordes de tônica e dominante (i e V graus), empregando um dos padrões de acompanhamento que haviam sido trabalhados em aula.

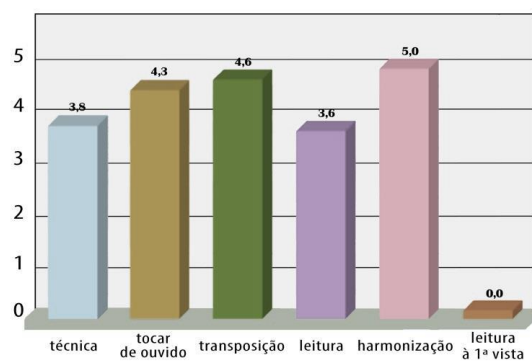
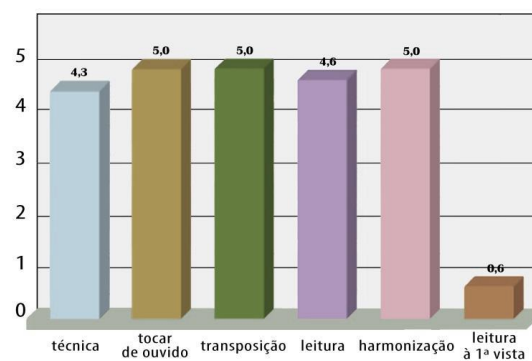
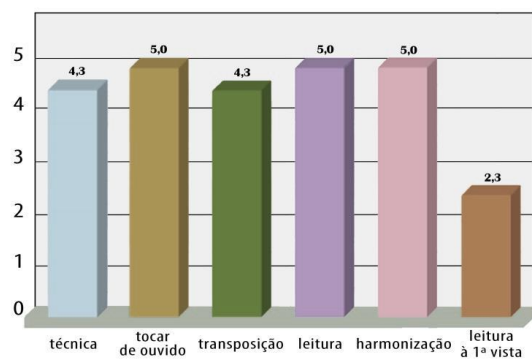
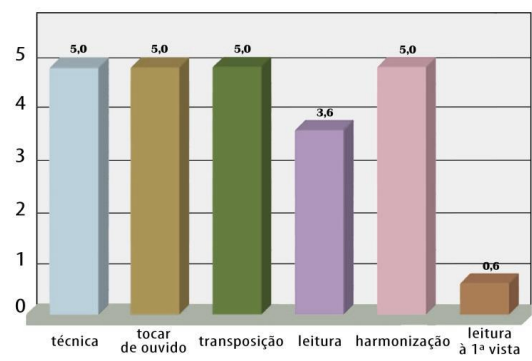
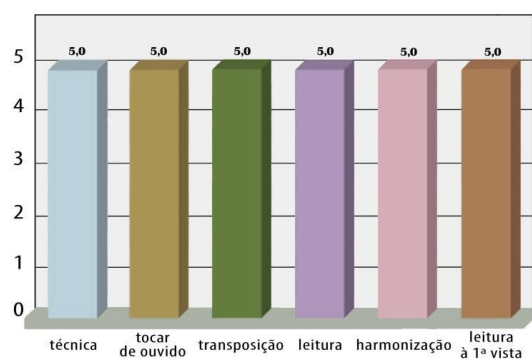
Novas alterações foram feitas nos testes do segundo ciclo. No teste de leitura os alunos deveriam tocar uma das peças da seção “leitura” do método e não, da seção “repertório”. Assim como foi observado pela *critical friend* no primeiro ciclo, as peças da seção “repertório” eram ainda muito difíceis para o nível dos alunos. Neste teste também foi acrescentada a leitura à primeira vista, cujos critérios de avaliação foram os mesmos do teste de leitura. Assim como nos testes do primeiro ciclo, o júri avaliou cada atividade numa escala de 0 a 5 valores e utilizou os mesmos critérios de avaliação. As figuras 6.32 a 6.43 apresentam as notas individuais de cada aluno e a média obtida por cada grupo em cada atividade: (i) Alunos do grupo 1, (ii) Alunos do grupo 2, e (iii) Médias dos grupos 1 e 2.

## (i) Alunos do grupo 1

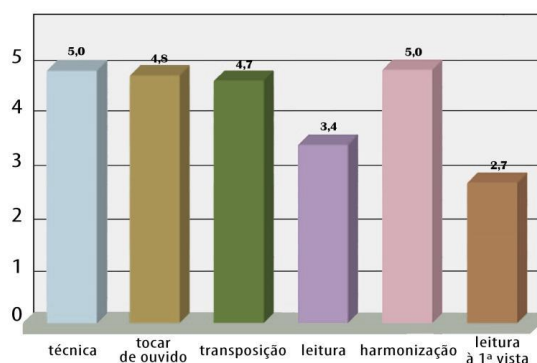
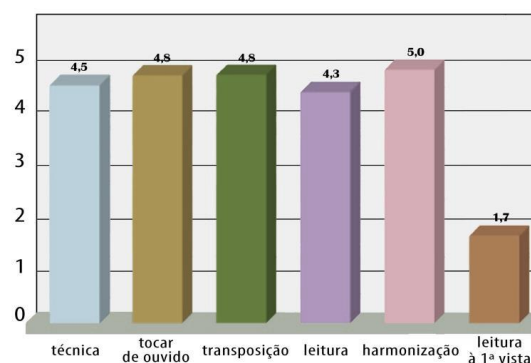
**Figura 6.32** Resultado do teste 2 de Abnader**Figura 6.33** Resultado do teste 2 de Suelen**Figura 6.34** Resultado do teste 2 de Liana**Figura 6.35** Resultado do teste 2 de Ellen**Figura 6.36** Resultado do teste 2 de Carlos



## (ii) Alunos do grupo 2

**Figura 6.37** Resultado do teste 2 de Carmem**Figura 6.38** Resultado do teste 2 de Ivan**Figura 6.39** Resultado do teste 2 de Clarissa**Figura 6.40** Resultado do teste 2 de Ariano**Figura 6.41** Resultado do teste 2 de Janaína

## (iii) Médias dos grupos 1 e 2

**Figura 6.42** Média do teste 2 do grupo 1**Figura 6.43** Média do teste 2 do grupo 2

Os gráficos com os resultados individuais mostraram que nove dos dez alunos tiveram um desempenho satisfatório no teste de leitura, com exceção da aluna Ellen do grupo 1, que optou por não realizar esta atividade. A maioria dos alunos obteve resultado insatisfatório na leitura à primeira vista, com exceção de dois alunos do grupo 1 e uma aluna do grupo 2, que obtiveram um resultado excelente. As competências que não requereram o uso da notação musical (técnica, tocar de ouvido, transposição e harmonização) foram aquelas nas quais os grupos alcançaram maior média, sendo que no teste de harmonização, os dois grupos alcançaram média máxima. Assim como no primeiro ciclo, houve um equilíbrio entre as médias dos dois grupos.

### 6.6.3 Focus Group

As discussões em *focus group* que ocorreram no final do segundo ciclo seguiram um guião semiestruturado, semelhante ao que foi utilizado no primeiro ciclo, acrescentando apenas o balanço dos resultados do segundo ciclo e a expectativa em relação ao Projeto Final. Este guião contemplou os seguintes tópicos:

- O que melhorou em relação ao primeiro ciclo;
- O que estava a funcionar bem e o que poderia melhorar na abordagem;
- Relação entre as aulas auditivas e as aulas notacionais;
- Se o trabalho realizado na disciplina se continuava a refletir fora dela e como estava a ocorrer;

- Aprendizagem em grupo;
- Expectativa em relação ao Projeto Final.

Ao contrário do primeiro ciclo, desta vez as análises consideraram apenas duas perspectivas das visões dos participantes, perspectivas 2 e 3, já que as discussões quase não contemplaram opiniões que não fossem justificadas através de factos ocorridos e as expectativas em relação ao terceiro ciclo. A Perspectiva 2 (descrição dos factos ocorridos) abarca as reflexões e análises do ciclo anterior e é subdividida nos seguintes temas: (i) Desenvolvimento das competências auditivas, (ii) Associações às práticas informais, (iii) Relação entre as aulas auditivas e as notacionais, (iv) Para além do tocar de ouvido: a composição e (v) Aprendizagem em grupo. A Perspectiva 3 (planejamento) caracteriza-se pelas expectativas em relação ao terceiro ciclo.

## Perspectiva 2: Reflexão sobre o ciclo anterior

### (i) Desenvolvimento das competências auditivas

No balanço do segundo ciclo, o primeiro aspecto positivo relatado pelos alunos dos dois grupos foi o desenvolvimento das competências auditivas. Os alunos descreveram como as suas percepções mudaram em relação a ouvir música. Por um lado, ao aprimorarem a escuta em relação ao reconhecimento dos elementos musicais que haviam sido trabalhados durante as aulas. Por outro, relatando a transformação do que Green (2012 b) descreve como ‘escuta distraída’ para a ‘escuta intencional’. A autora esclarece que a ‘escuta distraída’ “ocorre quando a música é ouvida no fundo e a audição não é feita de forma deliberada, de forma que ela entra na mente quase que inteiramente através da enculturação inconsciente”<sup>169</sup>, enquanto que a ‘escuta intencional’ significa “... ouvir com o propósito consciente de adotar e adaptar o que se ouve às suas próprias práticas” (Green, 2012 b, p. 6-7)<sup>170</sup>. No excerto a seguir os alunos relatam como

---

<sup>169</sup> “...occurs when music heard in the background, but is not attended to in a focused way, so that it enters the mind almost entirely through unconscious enculturation.”

<sup>170</sup> “...listening with the conscious purpose of adopting and adapting what is heard into one’s own practices” (Green, 2012, p. 6-7).

estas transformações na escuta passaram a ocorrer.

*Carlos: Em relação à primeira etapa, eu notei uma... uma evolução (...) não só aqui nas aulas, mas em relação a tudo o que eu 'tô' escutando, (...) como interpretar [identificar] um intervalo, de como... eh... ouvir a música 'pra'...'pra' reconhecer o que 'tá' sendo tocado. Eu tenho aplicado eh... em tudo o que eu 'tô' ouvindo hoje, hoje em dia. E tem facilitado muito a... a minha vida como... como músico, não só aqui na... na vida acadêmica mas, fora.*

(...)

*Liana: Eu também acho, assim, a mesma coisa do Carlos. Quando eu 'tô' escutando, assim, uma música, às vezes, eu passava despercebido pra... a construção dela. E aí, depois das aulas, o ouvido da gente fica mais 'afinado', e aí dá pra reconhecer nas músicas que a gente 'tá' escutando no dia a dia, como se fosse uma alfabetização. A gente passa a escutar e é algo mais..., tipo, um acorde, uma tríade, uma terça, assim, que nem a gente fez nos exercícios..., esses exercícios da segunda fase.*

*Ellen: Você nunca vai ouvir uma música como você ouvia antes. [Abnader e Liana sorriem e concordam] (...) Toda vez que tu 'escutar' uma música, tu 'vai' "ah, esse aqui é um acorde diminuto, é um acorde maior, ah, isso é um intervalo de terça, de quarta". Toda vez que tu 'escutar' uma música, tu 'vai' ficar analisando ela, nunca mais vai escutar uma música só por ouvir.*

(grupo 1)

Para além das transformações na escuta, os alunos relataram terem melhorado a compreensão musical, transferindo os conhecimentos adquiridos na disciplina para outras atividades acadêmicas.

*Jananína: Mas, me ajudou muito também a parte dos, das tríades porque no ensaio da "Cantata" [ensaio da orquestra da Universidade], que a gente ficava... aqui, eh, o baixo, que é o 'cello', fazia uma nota, aí o "Professor X" [regente] dizia assim: "me dá um acorde de lá bemol". Aí eu ia lá e perguntava, e tal. Aí, com o baixo em tal nota. Aí eu: "ah, eu sei o que ele 'tá' fazendo". Porque antes, eu não entendia coisa nenhuma do que ele me falava. Agora sim eu sei entender, eu já sei conversar mais musicalmente. Eu acho que ajudou mesmo.*

(grupo 2)

## (ii) Associações às práticas informais

Carlos, aluno do grupo 1, havia relatado que o trabalho na disciplina se refletia também nas suas atividades fora do mundo acadêmico; da mesma forma, alguns

alunos do grupo 2, que também tinham a prática de tocar de ouvido, relataram que o trabalho auditivo associado à teoria musical continuava a se refletir positivamente nas suas práticas musicais informais.

*Ariano: Eu acho que... eh, pra mim, pelo menos, eu consegui juntar mais conhecimentos do que eu tinha, que eu ganhei na primeira unidade [primeiro ciclo], que a gente fez. E com essa segunda agora, que a gente conheceu as escalas menores, aliás, os... os acordes menores e os diminutos também... eh..., é tipo, como se fosse mais um abono pro conhecimento que eu já tinha, pra 'mim' encaixar em tudo que eu fazia pra tirar de ouvido. Tanto é que... eu tirei uma música do "Metallica" [banda norte-americana de heavy metal] "The Unforgiven", parte dois, que ela tem... ela é arpejada, começa a introdução no piano, é arpejada, e ela tem umas inversões, aliás, umas... eh... acordes menores que eu não... não conseguia tirar antes.*

(...)

*Ivan: Então, óbvio que eu, na minha opinião, melhorou bastante porque essa ênfase, além de aumentar um pouco mais de todo mundo voltar [a atenção] pra tocar de ouvido, eh... isso deu essa facilidade que o Ariano falou, de... da gente compreender muitas outras coisas, inclusive, em outros instrumentos, como já havia acontecendo também [no primeiro ciclo].*

*Ariano: Em outros âmbitos também, não só aqui na Universidade, mas também, [em] coisas que a gente gosta de fazer.*

(...)

*Ivan: Eu vou dar um exemplo que aconteceu comigo ontem. (...). Aí, eu 'tava' ouvindo "Light my Fire", uma música do "Doors" [banda de rock norte-americana], e eu, particularmente, achava 'ela' muito difícil. Aí, eu ouvindo, deu aquele click! Poxa, isso 'tá' numa escala de... seu eu não me engano é fá maior...fá sustenido. Aí, eu peguei o violão e fiz. (...) Então, [é] óbvio que facilitou, quer dizer, que melhorou, né? O nosso aprendizado. Somou muito.*

(...)

*Clara: Ah...claro que, assim, o meu ouvido ainda não é tão treinado quanto eu gostaria mas, também, recentemente, enquanto eu 'tava' tentando pegar a música do recital, ela é cheia de 'backing vocals' e eu tenho muita dificuldade de reconhecer 'backing vocal'. Eu canto, mas, tipo, na hora de fazer um 'backing vocal', eu não conseguia reconhecer pra que eu conseguisse cantar (...). Mas, eu tirei o 'backing vocal' da música de primeira! Eu ouvi, aí eu saquei o 'backing vocal'. (...) Coisa que eu nunca havia conseguido antes, eu consegui assim, num click! E eu devo tudo isso a... tudo isso à aula, à questão do trabalho com os intervalos que você faz...*

(grupo 2)

## (iii) Relação entre as aulas auditivas e as aulas notacionais

Ao avaliarem como havia ocorrido a relação entre as aulas auditivas e notacionais, os alunos comentaram, sobretudo, a respeito da melhora na leitura musical, destacando alguns aspectos como, por exemplo, a otimização da aprendizagem.

*Carlos: No meu caso, eu achei, assim, notório a redução no tempo de interpretar o que 'tá' anotado [escrito na partitura]. Eu levava mais tempo pra 'mim' poder interpretar o que 'tava' ali, a dinâmica, o andamento, o compasso, e assimilar. E hoje eu já acho que já reduziu bastante esse tempo de... de interpretação do que eu 'tô'...[lendo], da partitura, da peça (...), ser mais... um pouco mais preciso, eh, em relação a reproduzir o que 'tá' escrito.*

(grupo 1)

*Ariano: Pois é. E a questão da leitura, pra mim, melhorou bastante, em vista do que 'tava' na primeira unidade [primeiro ciclo]. Eu... eu senti que eu melhorei bastante, a questão de praticar... pensando na... por exemplo, na melodia que tem um padrão que vai ser baseado em uma 'nota' maior, um determinado acorde. Eu consegui juntar isso e começar a tocar de uma maneira muito mais simples, 'tá' muito mais claro.*

(...)

*Ivan: Eu, obviamente, claramente, que sim. Na primeira, eu acho que na primeira prova, acho não, na primeira prova eu olhava pra partitura e... tipo, não via nada. Eu não via nada! Pra mim era algo... sei lá...*

*Carol: Um enigma.*

*Izídio: ...era outra língua.*

(grupo 2)

De acordo com a visão dos alunos, a otimização da aprendizagem também parecia estar associada ao desenvolvimento da técnica instrumental decorrente do trabalho realizado nas aulas auditivas. Dessa forma, é como se houvesse uma preparação motora para o momento da leitura musical, facilitando a fluência no momento da execução.

*Abnader: É uma preparação necessária porque pra gente poder usar a partitura, a gente tem que ter essa... essa segurança em... em acertar as teclas. Então, se a gente já fez esse trabalho auditivo e visual da... da topografia (...) na hora que a pessoa for ler a partitura, ela já vai ter a*

*segurança de onde dar o ataque certo, em qual tecla, não vai ficar procurando, (...) esse negócio de procurar a nota atrapalha muito. Então, fica uma coisa muito fragmentada. Então, se você já tem essa parte firme, que é trabalhada na aula auditiva, fica mais fácil de... de ler a partitura e executar 'ela'... porque você já 'tá' despreocupado com a parte da... da digitação porque você já trabalhou isso.*

(grupo 1)

Ao perguntar aos alunos o que eles pensavam sobre a estratégia que eu utilizei na atividade de leitura, de retirar a partitura depois que eles já haviam lido a peça para que tentassem executá-la de memória e, em seguida, a executarem novamente, desta vez com a partitura, os alunos perceberam que a mudança estava relacionada também à questão técnica.

*Clarissa: Eu acho que quando tira a partitura, meio que dá uma limpada, tipo, limpa, assim, o visual da gente porque quando você põe pra ler, aí a gente toca, né? E diz: "agora eu vou tirar". Quando você tira...*

*Ariano: A gente presta mais atenção na mão...*

*Clarissa: Isso! A gente presta atenção...*

*Ariano: ...na mecânica.*

*Ivan: ...no que a gente 'tá' fazendo. Então, isso facilita bastante.*

*Clarissa: E aí a gente...*

*Ariano: ...e aí fica com boa digitação...*

(grupo 2)

Em relação a esta mesma estratégia, outro aluno comentou que o facto de retirar a partitura fez com que ele ficasse mais atento à escuta, de forma que passou a ter uma melhor compreensão harmônica da peça e conseguiu relacionar a clave de sol com a clave de fá, o que facilitou a leitura das duas claves simultaneamente.

*Ivan: Às vezes, a gente tem uma complicação com alguma coisa. Como é piano e aqui ninguém tem uma prática, assim, bem afinada com o piano, acho que as duas claves ali, meio que, dá um medo [Clarissa concorda]. Então, você tirar pra pessoa ouvir, faz, realmente, [com] que ela trabalhe os dois [duas claves] ao mesmo tempo. (grupo 2)*

Os alunos do grupo 1 também mencionaram esta mesma questão da compreensão harmônica no momento da leitura, ao conseguirem relacionar as duas claves.

*Liana: Pra mim, ah, mudou sim. Eu não conseguia ler nenhuma [peça]. Hoje eu já consegui, né? Fazendo a prova eu consegui ler uma peça, embora, eu já 'tinha' praticado ela, mas eu...eu percebo que, às vezes, eu...eu fazendo, eu não conseguia levar algo inteiro. E hoje eu... eu consegui 'levar' uma peça inteira. (...) Eu achei que aumentou, mudou sim, a inter-relacionar mais a clave de... de sol com a clave de fá.*

(...)

*Abnader: ...como duas extensões. Você pode ver o que... é algo que 'tá' no meio, que vai ligar as duas.*

(...)

*Suelen: Percebe que se completam.*

(grupo 1)

Ainda na relação entre as aulas auditivas e notacionais, foi possível perceber que as aulas auditivas não funcionavam apenas como uma preparação para as aulas notacionais de forma a se refletirem no desenvolvimento da leitura e da compreensão musical, mas também, que as aulas notacionais estavam a funcionar como uma espécie de reforço visual do que antes era trabalhado somente através da audição e da prática no instrumento. Esta relação de interdependência mútua entre as duas abordagens mostra que tanto uma quanto a outra exerceram funções que trouxeram benefícios aos processos de aprendizagem.

*Clarissa: Quando a gente trabalha com o ouvido, a gente trabalha a questão de sentir primeiro. 'Vamo' sentir primeiro isso, 'vamo' tentar, eh... interiorizar esse som, como você gosta muito de falar. E depois, quando joga isso no método, que a gente visualiza, aí a gente, assim, é quase como se a ficha caísse. Quando a gente olha pra partitura, a gente pensa: "Meu Deus, mas como isso é... pode ser tão simples e eu complico tanto".*

*Janaína: É como se em uma aula a senhora falasse e na outra aula a senhora provasse... com a partitura.*

(grupo 2)



Outro aspecto que foi mencionado pelos alunos, que considero essencialmente importante para o sucesso na aprendizagem, foi a questão da motivação e de como o interesse deles pela leitura musical aumentou em relação ao primeiro ciclo. Eles mencionam aquilo que muitos dos educadores consideram como o principal ingrediente na aprendizagem dos alunos: a curiosidade.

*Ivan: É um casamento perfeito, realmente, o que aconteceu porque, assim, eu acho que eu sou a maior prova, uma das [maiores], né, porque aqui também tem outras pessoas que não liam nada antes. Mas, que esse casamento entre a aula notacional e a aula auditiva, eh, me fez, me facilitou bastante de conseguir, pelo menos, compreender o que 'tava' escrito na... na partitura, que a gente via, né? Então, eu acho que isso facilitou bastante (...) não ficando preso somente ao ouvido, ou seja, essa segunda fase fez, eh... me causou um interesse bem maior pela partitura também...*

*Ariano: 'Cê' fica curioso, né? Pra querer pegar a música...*

*Ivan: Sim, sim! A gente não só...*

*Ariano: ... desvendar a partitura...*

*Ivan: ... Então, despertou essa curiosidade. É como a Janaína falou, eh... formou uma coisa assim, tão bem pensada, que desperta isso na gente, essa curiosidade.*

(grupo 2)

#### (iv) Para além do tocar de ouvido: a composição

Uma das maiores dificuldades que enfrentei ao longo do curso foi a falta de tempo para trabalhar a composição em aula, não havendo momentos específicos em cada aula para que eles pudessem criar ou arranjar músicas. Nesse sentido, senti-me bastante presa aos conteúdos programáticos do método que seriam necessários para que nós alcançássemos a meta do Projeto Final. Eu não poderia deixar de trabalhar estes conteúdos elementares que seriam essenciais para a autonomia dos alunos na próxima fase e, por outro lado, também não poderia deixar de trabalhar as competências básicas do Piano Funcional. No entanto, Green (2012 a) esclarece que o processo pelo qual o músico passa no desenvolvimento da criatividade e na aquisição da sua própria autenticidade, requer que ele antes desenvolva a capacidade de apenas copiar, e a partir daí adquira um repertório de elementos dos quais ele irá se apropriar. Nas palavras

da autora, “... *performers* da música popular encontram as ‘suas próprias vozes’, não como um resultado de alguma autenticidade misteriosa ou originalidade sem fundamento, mas *depois* de uma aprendizagem de copiarem estritamente ou imitarem gravações existentes” (Green, 2012 a, p. 189)<sup>171</sup>. Embora não tivéssemos feito em aula atividades específicas de composição, ainda assim, alguns alunos relataram que o trabalho na disciplina estava a se refletir em processos de criação.

*Abnader: ...esse facto da gente 'tá' treinando a audição, (...) ela abre... abre essa perspectiva, uma perspectiva que a gente não usava. 'Tava' ali uma capacidade que, pelo facto de não ser trabalhada, não era desenvolvida. Então, aumenta sim a importância. Porque tem muita gente que, apesar de ser músico, não dá tanta importância aos sons. Tipo, a pessoa 'tá' ouvindo qualquer barulho, aí ela para pra analisar alguma coisa que parece ser uma paranoia, mas é som. Você pode usar aquilo pra fazer alguma coisa. Então, a importância muda muito, assim, com essa perspectiva. (...) Porque se você só lê a partitura, você 'tá' preso àquilo. Então, se... você, se tira a partitura, como eu já vi muitos casos, a pessoa simplesmente não é mais músico, não vai mais tocar porque ela simplesmente 'tava' decodificando aquilo que ela 'tava' lendo. E com a audição não, a audição, tipo, amplia, mas então, se ela tirou eh... algo, eh...aqueles códigos que você usava, mas você já tem informação suficiente com o treinar de ouvido. Então, você pode produzir a sua música a partir do que você já absorveu antes e tem em si.*

*Carlos: É, e outra coisa que eu acho interessante (...) que essa disciplina, essa questão 'nesse' aspecto auditivo, de treinar a audição, tirar música de ouvido, ela tem aberto novos caminhos, tanto pra se ouvir melhor, como também na questão de produção, [Suelen balança a cabeça concordando] da gente produzir um som eh... quando a gente 'tá'...'tá' treinando, 'tá' praticando eh...no piano, a gente eh...descobrir novos sons, eh... reproduzir assim, eh...da gente produzir música nossa mesmo. Ali, 'tá' brincando, ampliando... (...) Então, a gente vai interiorizando o som e quando a gente já 'saber', eh... já...já 'ser' familiarizado com o som, a gente passa pra uma nova etapa, que é a produção. (...) [Passa] a produzir a nossa própria música.*

(grupo 1)

*Ariano: Semana passada eu...eu 'tava'...nessa coisa de pensar nos intervalos, eu criei um 'riffezinho' de... de guitarra, com distorção... Ah, é meio 'trash'... mas, ficou legal! Aí eu... eu pensei naquela questão dos intervalos, de...fazer intervalos de quinta, de terças e de oitava também, eu fiz oitavado. Eu consegui criar um 'riffezinho'. (...) Aí, eu escrevi na partitura, todinho, pra 'mim' não esquecer... (...) antes eu não sabia, eu não sabia escrever na*

---

<sup>171</sup> “... popular performers find ‘their own voices’, not as a result of some mysterious authenticity or ungrounded originality, but *after* an apprenticeship of close copying or covering existing recordings” (Green, 2012 a, p. 189).

*partitura, eu pegava, ligava o cabo do microfone no celular e tocava, pra ficar gravado ali, pra eu poder lembrar...*

(grupo 2)

No depoimento de Ariano percebi que no momento em que ele estava a compor, ele não estava apenas a pensar em conceitos que havia aprendido nas aulas que, de alguma forma, “esclareciam” o que ele estava a fazer musicalmente. Mas também, que a relação dele com a notação musical se havia transformado porque ele estava de facto a utilizá-la numa situação que realmente lhe causava interesse.

#### (v) Aprendizagem em grupo

Quando perguntei aos alunos se a interação entre eles havia melhorado, sendo este um dos objetivos do segundo ciclo, os alunos do grupo 1 disseram que sim, mencionando algumas atividades que contribuíram para que eles estivessem mais entrosados como, por exemplo, as atividades do tocar de ouvido e os exercícios de hamonização. Abnader mencionou a questão dos arranjos das músicas que foram elaborados para tocarem em conjunto.

*Abnader: Aqui dentro eu acho que a interação melhorou, aumentou porque eh... fizemos trabalhos mais...eh...mais 'junto', assim, tanto quanto aquela parte da "Pour Elise", que foi adaptada pra todo mundo tocar junto, do Led Zeppelin, que precisou de cada um fazer uma parte pra poder fazer a música toda porque se não, não ia sair.*

*Suelen: Como de harmonizar também, né?*

*Bruna: Hamonização...*

*Suelen: Porque sempre quando há ensaio eh..., quando você ensaia com outra pessoa, com outras pessoas, você se torna mais próximo delas. Eh, a gente vê, por exemplo, até mesmo nos corais, quando 'cê' chega num lugar que você já percebe que aquele ali 'são' um grupo de coral porque eles são extremamente eh... íntimos 'um do outro', fazem tanta brincadeira porque eles são super próximos, porque eles estão sempre ali, né? Cantando um com o outro. (...)*

*Bruna: Então, 'cê' acha que esses ensaios coletivos, né? A gente 'tá' todo mundo fazendo um arranjo da mesma música, promove essa interação entre o grupo?*

*Abnader: É um meio de interação.*

(grupo 1)

Em seguida, eu perguntei-lhes o que acharam da estratégia de propor que os alunos que tivessem mais facilidade ajudassem os alunos com maior dificuldade. As alunas que receberam ajuda dos colegas mencionaram a questão de existir uma maior intimidade entre eles e também das estratégias que eles utilizaram para ensiná-las. Lucy Green (2012 b, p. 126) argumenta que o ensino-aprendizagem entre pares tem qualidades distintas do ensino-aprendizagem entre um professor e um aluno, numa relação em que não há hierarquia e a ajuda é vista mais como uma forma de cooperação entre eles.

*Ellen: ... promoveu a interação entre a gente. A gente já tinha um... uma certa intimidade com cada um depois de todos esses trabalhos da música. (...)*

*Bruna: O que [é] que vocês acharam das ideias que eles propuseram?*

*Liana: Eu achei interessante porque [a forma] como eu analisava era totalmente diferente [da] do Abnader, aí ele disse: "Olha, tu 'faz' assim, olha, tu calcula o tempo direitinho aqui, ensaia nessa parte", aí foi que eu consegui.*

*Ellen: Fora a paciência que eles têm!*

*Livia: Pois é! Fora a paciência que é... é difícil demais!*

*Bruna: E o que [é] que vocês acham que eles propuseram de diferente, por exemplo, do que se fosse eu propondo pra vocês, né? (...)*

*Ellen: Não é nem diferente, professora, é porque eu acho que, talvez, a gente ficou mesmo mais tempo... mais tempo com eles, a gente já tem uma certa interação maior com eles, a gente passa o dia todinho juntos...*

(grupo 1)

Depois das alunas relatarem a experiência de terem aprendido com os colegas, perguntei aos alunos que foram os tutores como havia sido para eles, e Carlos relatou que, embora esta experiência tivesse sido desafiadora, havia sido uma oportunidade de partilharem estratégias que funcionavam para si e também de refletirem acerca de como planejar uma ação que resultasse na otimização da aprendizagem da colega.

*Carlos: É, assim, a princípio eu achei... [todos riem] Eita, e agora?*

*Ellen: O que eu vou fazer?*

*Carlos: O que eu vou fazer? Mas... eh, eu achei bem interessante essa questão de compartilhar porque naquele momento [em] que a gente 'tava' eh....'tava', compartilhei com ela uma forma que eu... que eu treino, que...que eu pratico, né? A questão de fixar a ideia. (...) Sendo que também, se fosse vive-versa, eh... seria também interessante porque a gente 'taria' compartilhando algo que funciona pra gente. Então, eu achei legal essa parte de poder transferir uma forma que eu treino. (...) E... eh..., a gente pôde sentir esse... esse gostinho, assim, né? Do que é a gente planejar uma ação, do que é dar aula, né? Planejar aquela ação, então. 'Peraí', então, se 'tá' tendo dificuldade de fazer assim, qual vai ser a melhor forma, um atalho aqui que pode reduzir o tempo de aprendizagem dela? E isso é... isso é interessante, (...) viver na pele o que é ser um professor.*

(grupo 1)

No momento em que os alunos têm que planejar uma ação para resolverem as dificuldades dos colegas estão, ao mesmo tempo, reelaborando os conteúdos e estratégias que aprenderam. As investigações acerca do ensino-aprendizagem entre pares evidenciam que esta abordagem não é considerada efetiva somente para quem aprende, mas também para quem ensina (Green, 2012 b, p. 129). De acordo com Slavin (1995, p. 18), a psicologia cognitiva explica que para que a informação seja processada e retida, o indivíduo deve passar por uma espécie de reelaboração cognitiva do material. Assim, quando os alunos estão a explicar um determinado assunto para o colega, ocorre uma reorganização das informações que são transmitidas, o que irá estimular para que estas informações sejam retidas. Além disso, como foi mencionado anteriormente pelos alunos, o ensino-aprendizagem entre pares mostrou-se ser uma estratégia que promoveu a interação entre eles.

Na discussão do grupo 2, inicialmente, não houve um consenso em relação à melhoria na interação entre os integrantes do grupo, quando Ariano expôs a sua opinião argumentando os motivos pelo qual ele acreditava que o grupo não obteve tanto êxito neste aspecto. De seguida, os colegas discordaram da sua opinião, exemplificando situações em que eles tinham agido de forma diferente em relação ao primeiro ciclo. No final, todos parecem ter entrado num consenso.

*Ariano: Assim, eu, particularmente, eu acho que... a interação do grupo não teve tanto êxito assim porque a gente teve os contratempos de ficar sem ter*

*aula em dias que, por exemplo, faltava energia [elétrica]; ou então, quando alguém ou algum integrante do grupo faltava, por exemplo, o Ivan e a Clarissa. (...)*

*Ivan: ... questão de interação, pelo que, pelas aulas que eu vim, eu acho que houve sim, apesar de ter sido menor mas, ainda houve a interação melhor do que na primeira [primeiro ciclo]... Por quê? Porque, nessa segunda [segundo ciclo], eu acho que as pessoas 'tavam' se ajudando e ouvindo mais.*

*Bruna: (...) O que [é] que 'cês' acham, assim, quando 'cês' vêm à aula, em relação aos colegas que estão presentes na aula?*

*Ivan: Porque se... se observar as gravações da primeira fase, todo mundo ficava assim, olhando um pro outro... Aí, um era sorteado pra falar e falava. Mas, dessa vez não, a gente ficava, pensava: "não, é tal, é tal...". Por exemplo, na... na aula que a gente teve, que era de reposição, eu e o Carlos: "é tal, é tal nota, e não sei o quê..."*

*Bruna: Ah, entendi, ou seja, então, você acha que 'cês' foram mais participativos...*

*Ivan: Sim... entre si...*

*Bruna: ...vocês se sentiram mais à vontade pra falar o que cada um pensa.*

*Ivan: ...entre si.*

*Clarissa: Quando a gente 'tava' tirando "Let it Be" [John Lennon], 'tavam'...'tavam' sugerindo, eu lembro.*

*Carmem: Eu [me] lembrei do dia em que a Clarissa 'tava' tirando [e balança a cabeça concordando com a Clarissa].*

*Ariano: Ahã [ele também balança a cabeça concordando].*

*Clarissa: Tipo, eu 'tava' errando e eu acho que se fosse na primeira fase, eu ia continuar errando infinitamente. Aí, já tinha passado...*

*Ivan: ...e todo mundo calado.*

*Clarissa: ...e todo mundo calado.*

*[Todos riem e parecem concordar entre si]*

(grupo 2)

A partir dos relatos dos dois grupos pude perceber que nas duas situações havia ocorrido uma transformação em comum: a aprendizagem em grupo deixou de

ser apenas implícita, quando os alunos aprendem através da observação, e passou a ser explícita através da participação, das ações e das suas intervenções diretas nos processos de ensino-aprendizagem uns dos outros. Quando os alunos deixaram de apenas observar e passaram efetivamente a se inter-relacionar e a “inter-agir”, ou seja, a agir entre si influenciando-se mutuamente e, por outro lado, partilhando abertamente os seus sentimentos, as suas opiniões e as experiências que tiveram em comum à procura do seu significado, o crescimento dos grupos avançou para estádios posteriores: o estádio de *sentimentos*, no qual os participantes já adquiriram confiança em expressarem os seus sentimentos perante o grupo, partilhando abertamente as suas dúvidas e dificuldades no momento da aula; e o estádio das *diferenças individuais*, quando os alunos passaram a expressar as suas experiências individuais e, para além disso, reconhecer e valorizar as características individuais dos colegas (Coats, 2006, p. 113).

### Perspectiva 3: Expectativas em relação ao terceiro ciclo (O Projeto Final)

O principal objetivo no terceiro ciclo seria que os alunos trabalhassem num Projeto Final, onde qual cada um escolheria uma música para ser tocada na formação que desejasse: banda, duo, trio, etc. Cada aluno teria que tocar a música de sua escolha no piano, já que todos estavam a cumprir uma disciplina de piano, mas também poderia tocar o instrumento que desejasse nas músicas escolhidas pelos colegas. Desta forma, eles teriam a chance de aprenderem uma música de ouvido, de tocarem em conjunto, de arranjar e de mostrarem as suas diversas potencialidades como músicos. Por outro lado, este Projeto seria um grande desafio, já que em termos de conteúdos nós não havíamos trabalhado ainda as progressões harmônicas e eles teriam pouco tempo para aprenderem as suas músicas e criarem os arranjos. Ao perguntar-lhes quais eram as suas expectativas em relação ao Projeto Final, os alunos relataram que o desafio era motivador.

*Abnader: Assim, pra mim, isso significa, assim, um... pegar os conhecimentos adquiridos nesse... nesse pouco tempo e trabalhar 'ele' num... num projeto final, que mostraria se.... como ficou nosso aprendizado, (...) é um incentivo a... a usar tudo o que ela [a pessoa] aprendeu nesse tempo e.... (...) criar um arranjo, ou então, descobrir. (grupo 1)*

*Clarissa: Quando eu cheguei na Universidade, que eu me deparei com pessoas que já tinham uma prática, uma vivência maior com tudo, eh, tudo mesmo em relação à música, eu pensei: "Poxa, eu acho que eu nunca vou conseguir me sentir como eles, sabe? Tipo, no mesmo nível que eles. Eu acho que, talvez, eu nunca vá conseguir tocar com eles." (...) Eu nunca me imaginei tocando do lado da Janaína, e isso vai acontecer... porque eu já te falei... Porque a Janaína é muito massa, sabe? E tipo assim, eu nunca imaginei que eu faria um arranjo, eu e ela. (...) E agora, isso 'tá' tão perto, tão perto e... eu, sei lá, é uma injeção, assim, não é nem uma injeção de ânimo, é um pontapé, um chute [pro gol], assim, um empurrão, assim, que dá na gente!*

*Janaína: Professora, eu acho muito 'massa', sabe por quê? Porque eu sempre quis, tive vontade de tocar com alguém, o instrumento que... que eu sempre achei bonito, que é o piano, e com alguém tocando o meu instrumento [violoncelo]. (...) Aí, eu... quando eu parei pra pensar nisso, eu [pensei]: "Cara, eu vou fazer um som que eu queria!" (...) vai ser massa, professora! Eu 'tô' ansiosa também!*

(grupo 2)

O Projeto Final parecia ter despertado uma motivação muito além da que eles tiveram ao longo de todo o processo. É como se naquele momento eles tivessem tomado consciência do quanto haviam se desenvolvido musicalmente e de que um desafio pode ser uma forma de autoconhecimento e de superação das nossas próprias capacidades.

*Carlos: Eu, particularmente, acho muito 'massa'... eh... porque eu sempre gostei de desafio. É uma forma de puxar o aluno, o aprendiz pra... pro conhecimento. E eu acho bem interessante essa questão de (...) ir aqui um pouco além da nossa capacidade, (...) como [se] fosse um... um incentivo a mais a conhecer, a ter curiosidade por esse novo conhecimento. (grupo 1)*

*Clarissa: Eu vou ser sincera. Quando você teve a primeira conversa com a gente, assim que você veio explicar sobre a pesquisa (...) eu pensei, no meu íntimo, isso não vai dar certo, (...) eu comecei a me imaginar, eu falei assim: "Como que nesses meses eu vou aprender? Eu não vou aprender. Duvido!" (...) E aí, quando eu fui agora pra... pra minha cidade, 'cê' até viu que eu mandei uma foto de um tecladinho que eu desenhei pra poder treinar (...) eu me senti muito ansiosa. Eu pensei: "Cara, eh, eu nunca me senti tão capaz de fazer uma coisa que lá naquele, naquele começo, eu achei que... que ia ser a maior furada, que ia ser um desastre". (...) Então, assim, em relação ao projeto final, eu nunca me senti tão ansiosa por uma coisa. Eu acho que a última vez que eu me senti ansiosa desse jeito, da forma que eu 'tô' me sentindo agora, foi quando eu 'tava' aprendendo violão, que...eh... (...) eu sempre quis, sempre quis, e quando minha mãe, finalmente, me deixou ter aula de música, eu [pensei]: "Meu Deus, eu preciso pegar isso com toda força".*



#### 6.6.4 Avaliação da Critical Friend

##### **Observações gerais:**

*1) Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela falta de estrutura ideal do local da aula, a professora pesquisadora conseguiu contornar o problema integrando os alunos com muito sucesso.*

*2) As atividades de leitura melhoraram muito, sendo que os alunos mostraram maior motivação e puderam relacionar melhor o conteúdo entre as atividades auditivas e as atividades de leitura.*

*3) A professora mostrou-se menos ansiosa, fornecendo tempo suficiente para que as perguntas fossem respondidas pelos alunos na maioria das vezes, corrigindo o problema apontado anteriormente.*

*4) As atividades de leitura ainda causaram estranhamento na classe, enquanto as outras atividades (auditivas) foram encaradas de maneira muito mais leve e fluíram melhor. Porém, nas últimas aulas deste ciclo, notou-se uma melhora considerável nas atividades de leitura.*

*5) As atividades de tocar de ouvido mostraram que a motivação é aumentada quando os alunos iniciam o aprendizado através de peças conhecidas e, sobretudo, quando partem da prática para depois partir para a leitura.*

*6) Durante este ciclo, percebeu-se que o grupo passou a participar da solução de problemas de maneira muito mais efetiva.*

*7) A professora manteve o tempo todo um ótimo relacionamento com os alunos.*

*8) Segundo alguns autores, atividades de improvisação ajudam muito na técnica/relaxamento e isso tornou-se profundamente verdadeiro se observamos o crescimento do grupo. Os alunos apresentam pouquíssima tensão, fato também relacionado à leveza da professora durante as aulas, procurando cultivar um ambiente saudável de aprendizado.*

### ***Entrevistas focus group***

*As entrevistas mostraram vários aspectos extremamente positivos: capacidade de transferência dos conceitos aprendidos, compreensão do processo de aprendizagem ao colocar a música realmente como uma nova linguagem a ser aprendida, interação afetiva e construtiva entre os membros do grupo, uso do exemplo de conduta positivo da professora para modelagem e reflexão sobre as próprias práticas de ensino, compreensão de conceitos, noções claras sobre o processo de ensino.*

*Abaixo, algumas frases dos estudantes, consideradas relevantes:*

*“Eu estou mais familiarizado com intervalos... Não apenas aqui, como em tudo que ouço.” Carlos*

*“Esse tipo de audição abre essa perspectiva, uma perspectiva que a gente não usava pelo fato de não ser trabalhada.” Abnader*

*“... dá pra reconhecer nas músicas que a gente tá escutando no dia a dia, como se fosse uma alfabetização.” Ellen*

*“Aqui dentro, a interação aumentou.” Ivan*

*“Quando você ensaia com outra pessoa, você se torna mais íntimo do outro.” Suelen*

*“Na hora de ensinar, a gente tem que planejar uma ação, criar um atalho pra reduzir o tempo de aprendizado.” Carlos*

*“Eu consegui tirar música com mais facilidade depois que eu aprendi esses padrões.” Ariano*

*“Quando ele falou: ‘Me dá um acorde de Lá bemol com baixo em tal nota’ e eu ‘ah! Eu sei o que ele tá dizendo’ (...) Porque antes eu não entendia coisa nenhuma que ele falava, agora eu sei conversar musicalmente.” Janaína*

*“Quando a gente trabalha com o ouvido a gente passa a sentir primeiro e aí quando vai pra partitura, cai a ficha.” Suelen*

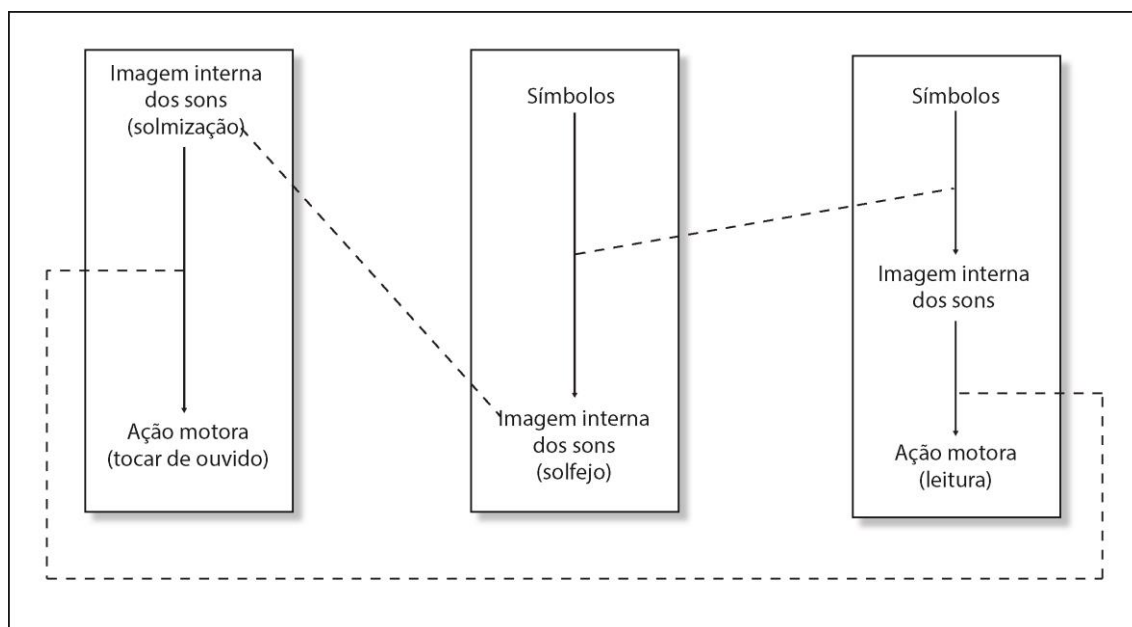
### **6.6.5 Reflexão**

No final do segundo ciclo, os resultados do teste de leitura mostraram que praticamente todos os alunos (com uma única exceção) alcançaram um desempenho satisfatório, o que pode ser decorrente das novas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e de maior dedicação dos alunos na prática do instrumento fora do contexto das aulas. Os alunos relataram *melhorar a leitura*

*musical* destacando aspectos como a *otimização no tempo de aprendizagem*, *maior facilidade na compreensão do texto musical*, *melhor compreensão harmônica*, *desenvolvimento motor através do trabalho realizado nas aulas auditivas e motivação*. De acordo com a avaliação da *critical friend*, a melhoria na leitura musical pode estar associada tanto a uma melhor associação entre as aulas auditivas e as notacionais, quanto pela motivação dos alunos.

O teste de leitura à primeira vista mostrou que a maioria dos alunos obteve um resultado insatisfatório, o que pode ser justificado pela pouca prática desta atividade em aula, uma vez que a leitura era sempre realizada com a participação de todos os alunos e sem a preocupação com o tempo dispendido na análise da peça antes da sua execução. No momento do teste, os alunos tiveram um menor tempo para se familiarizarem com a peça do que aquele dispendido nesta atividade em aula. Para além disso, seria necessário que as estratégias de leitura à primeira vista sugeridas em aula (analisar a música antes da sua execução observando prováveis obstáculos, manter a fluência do início ao fim da peça, etc.) fossem praticadas regularmente em repertório que não fosse familiar aos alunos (Schleuter, 1997, p. 138). Também é preciso considerar que nas aulas auditivas existe uma forte relação entre a execução instrumental e o aspecto visual do teclado. Assim, é muito provável que na maior parte do tempo os alunos estejam a aprender a tocar olhando para o teclado. Ao contrário, a leitura à primeira vista requer que o olhar esteja fixado na partitura e, neste sentido, é preciso criar estratégias específicas que favoreçam esta competência musical. Considera-se também o facto de que os estudos prévios que traçaram correlação entre o tocar de ouvido e a leitura à primeira vista (Luce, 1965; McPherson, 1997) foram realizados com alunos que tocam instrumentos de sopro, não havendo, portanto, esta relação visual-espacial do teclado. Para além disso, os testes realizados nestes estudos correlacionais foram realizados de forma diferente. Tantos os exertos melódicos aplicados nos testes da leitura à primeira vista quanto os exertos melódicos aplicados nos testes do tocar de ouvido foram apresentados no momento da execução. Nos testes realizados no presente estudo, os alunos executaram peças já estudadas anteriormente e, desta forma, não se pode traçar correlação entre as competências musicais avaliadas.

A evidência da ocorrência dos fenômenos, nos quais a imagem interna dos sons estava associada à ação mecânica no instrumento, sugere que o solfejo se revela como uma ferramenta potencialmente eficaz no desenvolvimento da leitura musical servindo como ponte entre a aprendizagem auditiva e a aprendizagem notacional no instrumento. Se para a realização do solfejo, com ou sem notação musical, é preciso que se tenha uma imagem interna dos sons que serão cantados, uma vez que a imagem interna dos sons conduza a ação motora dos dedos sobre as teclas, isto significa que praticar o solfejo durante a leitura musical no piano, sobretudo, nos estádios iniciais de desenvolvimento, poderá ser uma estratégia que favorece a conexão ‘imagem interna - ação motora’. As conexões neste processo tendem a ocorrer como no esquema da Figura 6.44.



**Figura 6.44** Esquema das conexões entre as atividades do tocar de ouvido e atividades de leitura musical

Esta presunção vai ao encontro do que Mainwaring (1951 b) descreveu como sendo o processo ideal de desenvolvimento da literacia musical: “O símbolo visual evoca uma imagem do som representado e estimula a ação necessária para produzir o som” (Mainwaring, 1951 b, p. 201)<sup>172</sup>. Nesse sentido, o *solfejo* torna-se o fio condutor entre a atividade “tocar de ouvido” e a atividade de

<sup>172</sup> “The visual symbol evokes an image of the sound represented and stimulates the action necessary to produce the sound” (Mainwaring, 1951 b, p. 201).

*leitura musical.* Na atividade “tocar de ouvido” a solmização seguida da execução no instrumento estimulam a relação ‘imagem interna – ação motora’ que depois é transferida para a leitura musical através do solfejo.

Para além do desenvolvimento da leitura musical, *como resultado do trabalho auditivo também foram relatados pelos alunos o desenvolvimento da criatividade através de práticas de improvisação e experiências de composição, a transformação da ‘escuta distraída’ para a ‘escuta intencional’ fora do contexto acadêmico, as associações às práticas informais, as transferências de conhecimento e o desenvolvimento das competências auditivas, reconhecendo os elementos em contexto musical.* Penso que o desenvolvimento da compreensão harmônica se deva, sobretudo, pelo facto de que nesta abordagem os alunos iniciaram a atividade “tocar de ouvido” utilizando a estratégia de ouvirem as partes de uma música separadas e depois juntas, e a partir de então, *começaram a perceber de forma tácita como a harmonia funcionava através da experiência, e não através da explicação teórica.*

Tanto quanto os aspectos musicais, a interação entre os integrantes de cada grupo também foi percebida como um factor importante na qualidade do ensino-aprendizagem. As novas estratégias utilizadas para estimular a interação como, por exemplo, os arranjos das peças para quatro mãos e para conjunto trabalhados nas atividades do tocar de ouvido e o ensino-aprendizagem colaborativo entre pares parece ter contribuído nesse sentido. Por outro lado, não foram apenas estas novas estratégias, mas também as discussões entre os alunos que contribuíram para que os grupos avançassem para os últimos estádios de crescimento: o estágio de *sentimentos* e o estágio das *diferenças individuais*, quando eles reconhecem as suas principais diferenças e semelhanças, e aprendem uns com os outros (Coats, 2006, p. 113). Eles próprios perceberam o quanto a interação entre nós todos era um factor importante num contexto de ensino-aprendizagem, onde se deve cultivar um ambiente de troca. E que *a relação humana não apenas se vai transformando ao longo do tempo, como também é transformadora de nós mesmos.* Eu também, na convivência com eles, passei a estar cada vez mais ciente disso. Para a última fase de trabalho, eu não poderia almejar outra coisa que não fosse um Projeto Final, na

intenção de despertar cada vez mais a motivação, e através do qual eles tivessem a oportunidade de trabalhar juntos e em conjunto, e de se expressarem livremente como músicos.

## 6.7 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO: TERCEIRO CICLO

No terceiro ciclo seguimos trabalhando os conteúdos das unidades 9 a 12 do método (Tabela 6.3), tal como havia sido programado no cronograma da disciplina. As mesmas atividades dos ciclos anteriores foram trabalhadas nesta fase do curso, de forma a que a aula auditiva estivesse sempre associada aos conteúdos que estivessem a ser trabalhados na aula notacional. No entanto, a partir da segunda semana deste ciclo, ao invés de trabalharmos as músicas que haviam sido escolhidas por mim, os alunos trabalharam em aula as músicas escolhidas por eles. Nesta atividade a música era primeiramente tirada ao piano por cada aluno com a ajuda dos colegas para que depois pudessem ensaiar em conjunto com os outros instrumentos. Neste ciclo dediquei-me a dar maior ênfase à análise do tocar de ouvido e à sua relação com os conceitos teóricos, visto não haver nenhuma alteração quanto às estratégias utilizadas para o desenvolvimento das outras competências musicais e ter como principal meta a realização do Projeto Final.

### 6.7.1 Observação das Aulas

#### (i) A atividade “tocar de ouvido”: a caminho do Projeto Final

Na primeira semana deste ciclo, trabalhamos a última música para a qual criei um arranjo com elementos que estivessem conectados ao conteúdo principal da unidade correspondente do método. Naquela unidade seria trabalhado o campo harmônico (tríades das tonalidades). Para tanto, criei um arranjo de um excerto da peça *O Trenzinho do Caipira* (da obra *Bachianas Brasileiras nº 2* de H. Villa-Lobos) harmonizando a melodia com as tríades da tonalidade de dó maior. Antes de iniciarmos a atividade trabalhei os conceitos no piano mostrando aos alunos as tríades de cada tonalidade, e as funções harmônicas dos graus da escala. De seguida ouvimos a música. Pedi aos alunos que tentassem escutar o movimento do baixo com atenção, e quando o ouvimos pela segunda vez, Carlos e Ivan já conseguiam identificar alguns acordes mesmo antes de irmos para o piano. Na visão de Karpinsky (2000) há muitas abordagens para o treinamento auditivo harmônico, mas o que sustenta muitas dessas abordagens é a percepção aguçada da linha do baixo. Segundo o autor, “A linha do baixo

desempenha um papel central numa longa tradição como fundamento da função harmônica" (Karpinsky, 2000, p. 120)<sup>173</sup> e menciona um registo de Zarlino escrito há quatro séculos: "Assim como a terra é o fundamento dos outros elementos, o baixo tem a função de sustentar e estabilizar, fortalecendo e dando crescimento para as outras partes..." (Zarlino apud Karpinsky, 2000, p. 120)<sup>174</sup>. Assim, tendo como ponto de partida a identificação do baixo para a percepção harmônica, a atividade "tocar de ouvido" foi realizada primeiramente sem o apoio do piano seguindo a ordem das seguintes estratégias:

1. Aprendizagem de conceitos musicais;
2. Audição da gravação;
3. Identificação e canto da linha do baixo;
4. Identificação de acordes.

Depois dos alunos tentarem identificar a harmonia prestando atenção na relação entre a melodia e o baixo, nós trabalhamos a música no piano utilizando as seguintes estratégias:

1. Eu tocava a melodia no piano enquanto os alunos tentavam executar os acordes;
2. Nós ouvíamos novamente a gravação por partes;
3. Os alunos revezavam-se no piano.

No livro *How Popular Musician Learn*<sup>175</sup>, Green (2012 a, p. 61) transcreve a entrevista que fez a um músico em que ela pergunta como era o processo de aprender a tocar uma música de ouvido através de uma gravação. O músico então menciona uma estratégia semelhante. Ele diz que ouve a gravação várias vezes até conseguir internalizar e cantar a linha do baixo, de seguida, ouve a gravação novamente, e ao mesmo tempo canta a linha do baixo enquanto toca.

---

<sup>173</sup> "The bass line plays a central role in a long tradition as a foundation of harmonic function" (Karpinsky, 2000, p. 120).

<sup>174</sup> "As the earth is the foundation of the other elements, the bass has the function of sustaining and stabilizing, fortifying and giving growth to the other parts..." (Zarlino apud Karpinsky, 2000, p. 120).

<sup>175</sup> Como os músicos populares aprendem.



Green descreve esta prática como “... um constante processo de ouvir, internalizar, praticar, ouvir, tocar junto e assim por diante” (Green, 2012 a, p. 62)<sup>176</sup>.

Nas aulas seguintes foram trabalhadas as músicas do Projeto Final. Para que o desafio pudesse ser cumprido em tão pouco tempo, sugeri aos alunos que eles escolhessem músicas que não fossem tão complexas harmonicamente e que pudessem ser aprendidas por eles até ao fim do semestre. Restavam-nos apenas três semanas para desenvolvermos o trabalho. Alguns alunos escolheram sozinhos as suas músicas, e outros escolheram a partir de algumas sugestões que eu os apresentei e com as quais eles se identificaram. Os alunos que já tinham a prática de tocar de ouvido aprenderam as suas músicas a partir de gravações originais, e para os que ainda estavam em estádios mais iniciais, eu elaborei e gravei arranjos para piano das músicas escolhidas por eles que fossem de fácil execução e que estivessem ao alcance deles tecnicamente. Para alguns alunos utilizei a estratégia de reduzir o andamento das músicas utilizando o software *Reason* para que eles pudessem treinar sozinhos depois. Antes de ouvirmos o arranjo simplificado feito por mim, assistíamos a um vídeo com a gravação original da música, com toda a instrumentação, para que os alunos pudessem perceber outros elementos musicais que não somente a base harmônica do arranjo para piano, como as diferenças de timbres, texturas e outras nuances musicais. Tal como na semana anterior utilizamos as mesmas estratégias para a realização das músicas de ouvido.

1. Analisar os acordes do campo harmônico da tonalidade da música;
2. Perceber o movimento do baixo e cantá-lo;
3. Identificar os acordes com base na identificação do baixo e no conhecimento do campo harmônico da tonalidade;
4. Todos cantarem o baixo enquanto um aluno tentava tocar sua música no piano.

---

<sup>176</sup> “... a constant process of listening, internalizing, practicing, listening, playing along and so on” (Green, 2012 a, p. 62).

Paralelamente, trabalhei com eles os encadeamentos dos acordes e sempre que possível, tentei associar a aprendizagem das músicas aos conteúdos trabalhados no método. Por exemplo, na introdução da música *Imagine* de John Lennon (Figura 6.45) eles puderam perceber dois conceitos que haviam sido trabalhados em aula: as inversões de acordes e a progressão I-IV-I (tônica, subdominante, tônica).



**Figura 6.45** Introdução da canção *Imagine* (J. Lennon)

Um facto interessante, que ocorreu por algumas vezes, foi que os alunos costumavam se sentar ao piano no fim da aula para tocarem a música do colega, que antes havíamos trabalhado, e quando encerrávamos eu ouvia frases do tipo: “Que pena termos que ir para a próxima aula!”.

#### (ii) As conexões

Embora a partir da segunda semana deste ciclo a atividade “tocar de ouvido” tivesse sido dedicada ao Projeto Final, avançando (em termos de prática) os conteúdos que seriam trabalhados no método, as outras atividades eram trabalhadas paralelamente de forma auditiva (técnica, harmonização, transposição e improvisação) e continuaram servindo como preparação para o que seria visto na aula notacional. Por exemplo, se na aula auditiva nós tivéssemos trabalhado as escalas com os respectivos dedilhados, as peças de leitura também apresentariam padrões escalares com passagem de dedo, como se pode ver na Figura 6.46.

## Reading

Identify the key of each example. Use the indicated tempo, dynamics and articulation as you play these exercises.

Use the following practice directions:

1. Tap RH and count aloud; then LH.
2. Play hands separately and count aloud.
3. Tap hands together and count aloud.
4. Play hands together and count aloud.

5-17

**Allegro non troppo** (*quickly, but not too much*)

► Transpose to D major.

**Figura 6.46** Exercício de leitura do método *Alfred's Book Piano for Adults*, vol. 1, p. 126

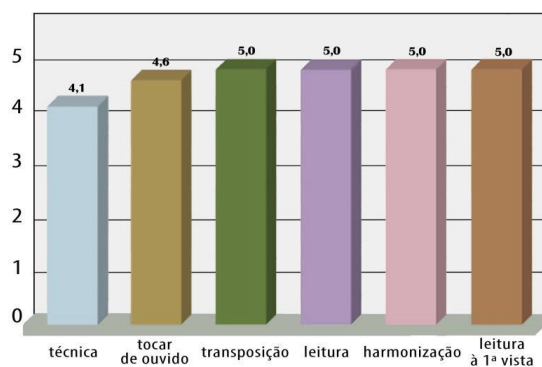
Da mesma forma, quando havíamos trabalhado na aula auditiva as progressões de acordes e inversões, na aula notacional os mesmos padrões estavam presentes em todas as atividades. Assim, o que antes era praticado sem nenhum recurso visual, na aula seguinte era transferido para a partitura. Nestas atividades, a análise musical e o solfejo permaneceram sendo as principais estratégias de preparação para a leitura. As linhas melódicas eram sempre solfejadas e a identificação dos acordes (progressões e inversões) era feita na análise musical. Em relação ao ritmo, nenhum novo padrão foi apresentado nas quatro unidades trabalhadas neste ciclo e assim, todas as atividades com base na notação musical permaneceram apresentando os mesmos padrões rítmicos já vistos anteriormente.

### 6.7.2 Testes

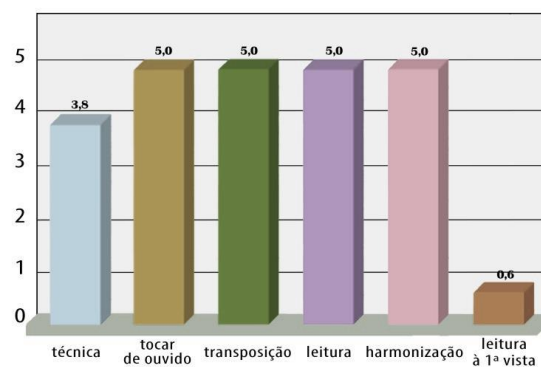
Os testes realizados no final do terceiro ciclo seguiram os mesmos critérios de avaliação dos testes anteriores. Para além dos exercícios do teste sugeridos no livro, foram acrescentadas as atividades “tocar de ouvido”, transposição e

harmonização. Relativamente ao “tocar de ouvido”, o júri avaliou o aluno pela gravação do concerto final, seguindo os mesmos critérios de avaliação dos testes anteriores. O júri foi orientado a avaliar somente o aluno que estivesse a tocar piano e não o conjunto. Para o exercício de harmonização, o aluno deveria escolher uma canção folclórica brasileira e harmonizá-la com os acordes de tônica, subdominante e dominante (I, IV e V graus), empregando um dos padrões de acompanhamento que haviam sido trabalhados nas aulas. Os alunos deveriam realizar este exercício em conjunto, havendo pelo menos mais um colega a executar a melodia. Neste último teste, diferentemente dos anteriores, a transposição foi realizada com o recurso da notação musical. Os alunos deveriam transpor a peça de leitura para a tonalidade sorteada. As Figuras 6.47 a 6.58 apresentam as notas individuais de cada aluno por grupos e a média obtida por cada grupo em cada atividade, respectivamente: (i) Alunos do grupo 1, (ii) Alunos do grupo 2, e (iii) Médias dos grupos 1 e 2.

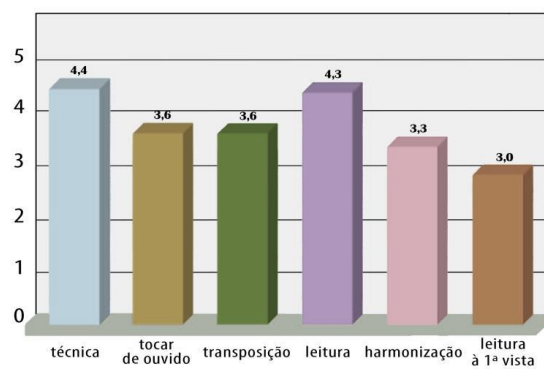
(i) Alunos do grupo 1



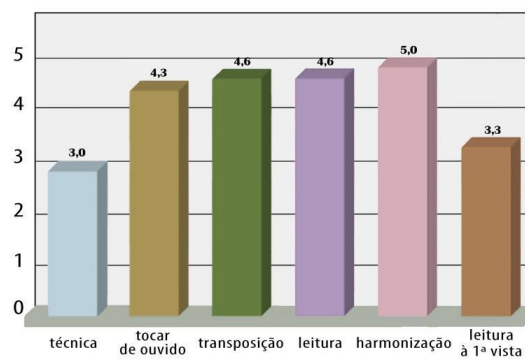
**Figura 6.47** Resultado do teste 3 de Abnader



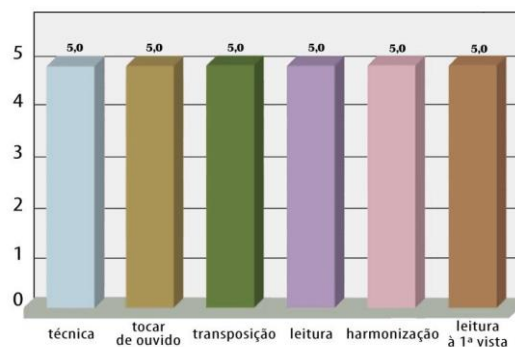
**Figura 6.48** Resultado do teste 3 de Suelen



**Figura 6.49** Resultado do teste 3 de Liana

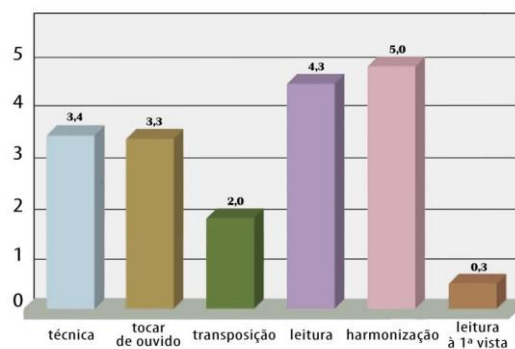


**Figura 6.50** Resultado do teste 3 de Ellen

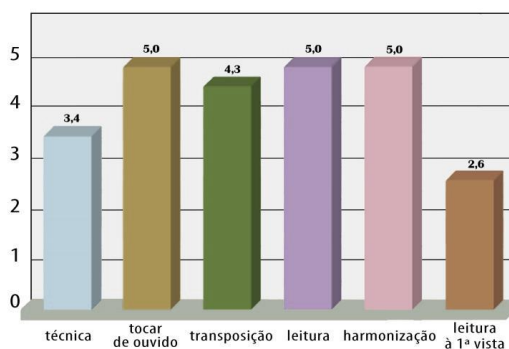


**Figura 6.51** Resultado do teste 3 de Carlos

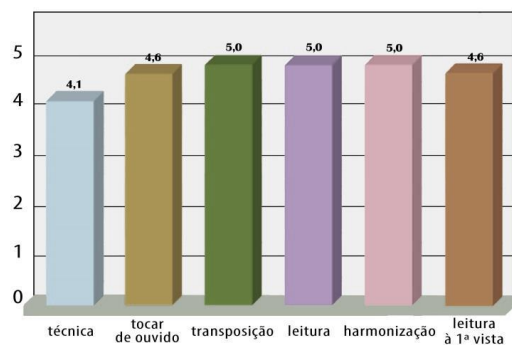
(ii) Alunos do grupo 2



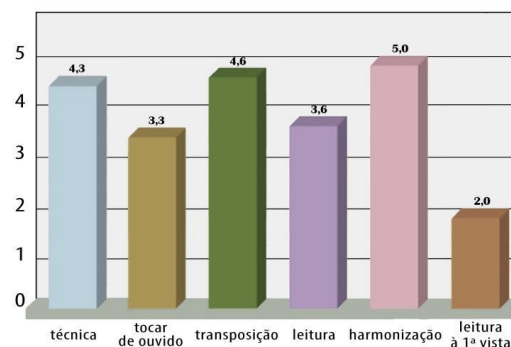
**Figura 6.52** Resultado do teste 3 de Carmem



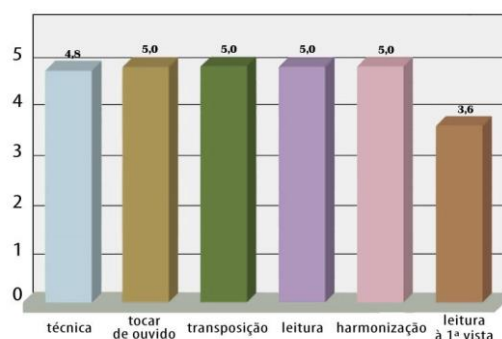
**Figura 6.53** Resultado do teste 3 de Ivan



**Figura 6.54** Resultado do teste 3 de Clarissa

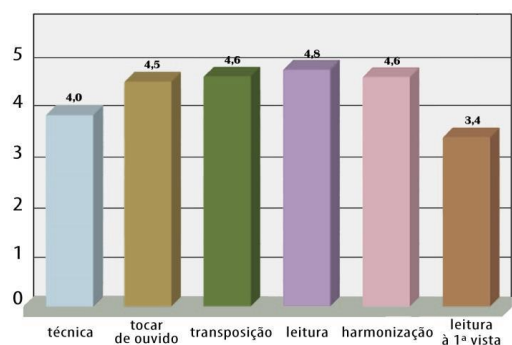


**Figura 6.55** Resultado do teste 3 de Ariano

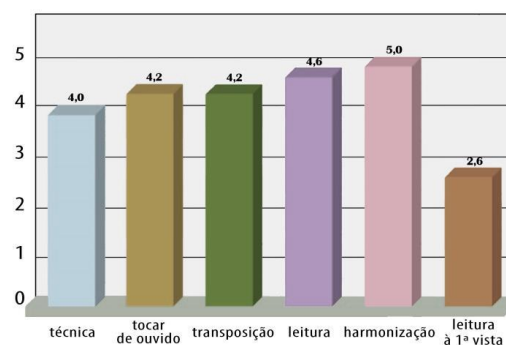


**Figura 6.56** Resultado do teste 3 de Janaína

### (iii) Médias dos grupos 1 e 2



**Figura 6.57** Média do teste 3 do grupo 1



**Figura 6.58** Média do teste 3 do grupo 2

Os resultados dos testes mostraram que, em geral, os alunos tiveram um desempenho equilibrado em todas as competências musicais, com exceção da leitura à primeira vista. No grupo 1 apenas uma aluna não obteve resultado

satisfatório na leitura à primeira vista, enquanto que no grupo 2, três alunos não obtiveram resultado satisfatório nesta atividade. Acredito que o resultado esteja relacionado aos mesmos factores do ciclo anterior e, sobretudo ao facto de que estes mesmos alunos não frequentaram todas as aulas notacionais. Considerando que no último ciclo os alunos também tiveram que se dedicar ao Projeto Final, as médias das notas deste teste apresentaram resultados satisfatórios.

### 6.7.3 O Projeto Final

Na preparação do Projeto Final, os alunos realizaram três ensaios antes do concerto. Tanto para os ensaios quanto para o concerto, alguns alunos levaram os seus instrumentos e o seu próprio equipamento de som, uma vez que na Universidade não havia instrumentos e equipamentos disponíveis para o nosso trabalho. Considero importante relatar o empenho e o esforço que os alunos tiveram na realização deste projeto. Nenhum dos alunos possuía automóvel. Eles se esforçaram em levar os equipamentos em transporte público, e um dos alunos levou uma caixa de som amarrada à sua motocicleta.

Descrever aquela realidade para mim é um estímulo porque foi a partir da falta de estrutura física, de equipamentos adequados e de um laboratório de pianos digitais que eu precisei desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem para trabalhar o piano em pequenos grupos, utilizando um ou dois instrumentos. Lembro-me de um dia em que comentei com um aluno o quanto difícil era trabalhar com poucos recursos numa realidade tão precária. E então ele me disse: “As árvores que recebem muita água têm as raízes mimadas e rasas, as árvores que recebem pouca água têm as raízes mais profundas”. Aquela frase foi uma lição para mim. Eu jamais poderia pensar que por falta de recursos um trabalho de qualidade não poderia ser desenvolvido. E no fim de todo o processo pergunto-me: será que se nós tivéssemos um laboratório de pianos digitais, em que cada aluno trabalhasse num instrumento, nós teríamos interagido da mesma forma? Pode até ser que sim, mas penso que a falta de recursos também nos ajudou a perceber que o principal recurso do qual precisamos para trabalhar com música está em nós mesmos: o ouvido. E foi através do trabalho com ênfase no tocar de ouvido que nós desenvolvemos as

nossas relações. Na última fase do percurso eu tive uma certeza: não eram apenas dois grupos, os alunos estavam a trabalhar em equipe. Todos, cada um da sua forma e de acordo com as suas possibilidades, empenharam-se para que alcançássemos a meta. Eu propus que os dois grupos se juntassem para que pudesse haver mais possibilidades de conjunto e, deixei-os livres para convidarem outros músicos que também quisessem participar deste projeto.

A fase de desenvolvimento do Projeto Final foi aquela em que os princípios de aprendizagem informal descritos por Green (2012 a, 2012 b) estiveram em evidência. Os alunos formaram os grupos e eles mesmos conduziram os ensaios. Visivelmente, estavam a desenvolver a autonomia. A minha participação nos ensaios funcionou como uma espécie de diretora artística, dando algumas sugestões quando percebia que algo não estava a funcionar bem.

Durante a análise das gravações dos ensaios, eu não consegui transcrever as conversas entre eles porque havia muitos ruídos. A câmara estava ligeiramente distante do palco para que fosse possível captar o grupo todo. Além disso, quando dois estavam a conversar, os outros estavam a tocar os seus instrumentos ou, em algumas ocasiões, estavam todos a conversar ao mesmo tempo. Na maior parte do tempo, os músicos pareciam se comunicar muito mais musicalmente do que verbalmente. Por esta razão, procurei aqui descrever detalhes que considere importantes na forma como os ensaios ocorreram.

Os músicos que já tinham alguma experiência em tocar de ouvido deram opiniões quanto à instrumentação, sugerindo, por exemplo, não utilizarem o contrabaixo elétrico numa música em que o arranjo do piano já realizava uma clara função de baixo ou utilizar um determinado instrumento de percussão (por exemplo, o pandeiro) que combinaria melhor com o arranjo de uma música brasileira. Entre uma música e outra eu observava que eles ficavam a tocar livremente e pareciam querer mostrar as suas habilidades nos seus instrumentos. Era o primeiro momento em que eles estavam a se conhecer melhor como músicos e não apenas como alunos da disciplina de Piano Funcional.

Durante os ensaios, ocorreu um facto interessante que representa bem algumas situações comuns enfrentadas pelos músicos populares. Ivan não estava a se



sentir muito preparado com a música que havia escolhido e, no segundo ensaio, decidiu trocar a sua música pela canção *Isolation* de John Lennon. Antes de tudo, é preciso relatar que quando Ivan começou a tocar esta canção, impressionou-me ver o quanto ele (que não era um tecladista) estava a se desempenhar bem tecnicamente e musicalmente no piano. E para mim este foi o maior exemplo de como a aprendizagem holística acontece: as dificuldades técnicas são resolvidas simplesmente pela vontade que o músico tem de executar a música escolhida por ele. E os níveis que cada um pode alcançar são inimagináveis! Assim que ele começou a tocá-la no piano, os outros músicos estavam a acompanhá-lo instintivamente, sem ouvirem a gravação e ainda que nem todos conhecessem bem a música. Pareciam prever harmonicamente o que iria acontecer e sentir o *feeling* da música apenas por perceberem o que Ivan estava a realizar no piano. Para além da preocupação em reproduzir as notas, havia uma atenção para outras qualidades do som que muitas vezes são difíceis de descrever. Green (2012 b) define bem estes ‘detalhes efêmeros’ os quais ela chama de ‘*feel*’.

'Feel' é algo que é difícil de definir e, assim como os professores concordaram, difícil de ensinar. Ele está associado, em parte, com a capacidade de manter-se em um "fluxo" perceptual, tocando ou cantando cada nota em um ponto preciso ou em torno de uma pulsação de acordo com o estilo da música, manipulando qualidades de textura e dinâmica do som de maneira refinada, e muitos outros aspectos (Green, 2012 b, p. 60)<sup>177</sup>.

Estes aspectos os quais entendemos por ‘*feel*’ incluem os tipos de sonoridades ou variações de timbre em um determinado instrumento, as inter-relações entre os instrumentos do conjunto e como eles se encaixam no ‘*groove*’ que são “... as qualidades rítmicas básicas que caracterizam a peça” (Green, 2012 a, p. 32)<sup>178</sup>. O desenvolvimento dos aspectos interpretativos ficou mais evidente nesta fase do Projeto Final, quando os alunos trabalharam no tipo de formação instrumental e no arranjo da sua música escolhida. Durante os ensaios para o concerto,

---

<sup>177</sup> ‘Feel’ is something that is both hard to define and, as teachers agreed, hard to teach. It is connected partly with the ability to keep going in a perceptual ‘flow’, playing or singing each note at a precise point on or around a beat according to the style of the music, manipulating textual and dynamic qualities of the sound in fine ways, and many other aspects (Green, 2012 b, p. 60).

<sup>178</sup> “... the basic rhythmic qualities that characterize the piece” (Green, 2012 a, p. 32).

percebi claramente que, para além dos acordes, havia diversos outros aspectos sendo refinados pelos alunos que vão desde a escolha de articulações no instrumento até à equalização do som. Nesse sentido, também foi possível observar o quanto os alunos se ajudavam mutuamente. Era comum ver um aluno no teclado sugerir para o colega qual era a ‘levada’ do baixo ou da bateria, ou ver os alunos discutindo que instrumentos ficariam mais interessantes naquele arranjo. No ensaio da música escolhida por Clarissa, a canção *Linger* da banda “The Cranberries”, enquanto ela tocava no piano um trecho melódico da canção para que Janaína o reproduzisse no violoncelo, mostrando a ela como era, Ivan (na guitarra) fazia gestos com os braços tentando mostrar a Ariano qual era a “levada” na bateria. Quando terminaram de tocar a música, ao perceber que Ariano não havia executado corretamente, Ivan senta-se na bateria e mostra a Ariano como é a “levada rítmica” daquela canção. Em seguida, Leandro (tecladista convidado), Ivan e Ariano ficam a conversar entre eles e a tentar resolver qual seria a melhor forma de execução na bateria. O trabalho em conjunto teve maior ênfase na preparação do Projeto Final porque cada aluno, além de executar a música de sua escolha no piano, também pôde participar na música dos seus colegas tocando outros instrumentos. Considero, sob diversas formas, que o trabalho em grupo tenha influenciado positivamente nos resultados individuais. Neste último ciclo de investigação-ação e, sobretudo, na preparação para o Projeto Final, os grupos mostravam claramente ter alcançado o último estágio de desenvolvimento, a *produtividade*, quando as ideias individuais são combinadas com outras e sintetizadas de forma que o resultado final passa a ser uma solução gerada pelo grupo. Assim, *o todo se torna maior que a soma das partes*.

#### 6.7.4 Focus Group

Na fase de preparação do Projeto Final, os grupos se juntaram para formarem as bandas e trabalharem em conjunto. Por esta razão, achei que seria mais oportuno fazer a última discussão em *focus group* reunindo os dois grupos, onde eles fariam um balanço final da experiência de terem participado da disciplina e relataram como foi a experiência de terem trabalhado juntos (os dois grupos) no Projeto Final. Esta discussão ocorreu um dia após o concerto no Auditório de Música da UFPI, o mesmo local onde a maior parte das aulas, os

ensaios e o concerto haviam acontecido. Para esta última discussão, decidi não elaborar nenhum guião e deixar a conversa fluir naturalmente porque me interessava mais que eles tivessem uma visão holística de todo o processo. Na análise das discussões emergiram os seguintes temas principais: (i) O Projeto Final e (ii) A experiência de terem participado da disciplina.

### (i) O Projeto Final

#### Transformação

Durante toda a trajetória do curso, o Projeto Final parece ter sido a fase mais importante para os alunos, tanto por terem se sentido bastante motivados com o trabalho que estavam a realizar em conjunto quanto por reconhecerem as suas capacidades e individualidades através das suas expressões artísticas. Demonstraram, através dos seus relatos, que o significado daquela experiência era o de *transformação*. Pareciam ter adquirido a autoconfiança necessária para irem à procura das suas aspirações.

*Liana: ... e sobre a questão de ontem, eu digo, meu Deus, eu me senti capaz! Totalmente! Que [antes] eu não sabia fazer nada! [Todos riram] E aí eu me vi tocando uma música, eu fiquei muito feliz!*

(grupo 1)

*Carmem: ... eu acho que eu cheguei aos... aos objetivos, eu acho que eu assimilei até algo mais que eu achava do que... que eu achava que eu poderia assimilar, e eu acho que vai me ajudar muito. E... me deu até uma empolgação a mais! O recital realmente me empolgou!*

*Ariano: Foi muito bom porque todas as coisas que eu fiz antes com bandas, tipo, eu já toquei em duas bandas e em alguns grupos também, mas era só uma coisa por gosto mesmo, assim, não tinha um objetivo concreto. Aqui não, eu tinha o objetivo de levar o que eu fazia pra dentro da Universidade, pra mostrar pros outros que convivem comigo aqui na Universidade o que eu faço. E foi bastante interessante porque dá uma... uma 'estimulação' muito boa, muito... sabe? Você fica querendo mais, sempre fazer mais, mostrar pros outros aquilo que você 'tá' fazendo de uma forma mais profissional, digamos assim. Foi muito interessante.*

(grupo 2)

## Aprendizagem informal

Alguns alunos relataram que o ambiente informal criado entre eles nos ensaios foi uma oportunidade de se conhecerem melhor musicalmente.

*Ariano: Eh... o que eu achei legal também nas... nos ensaios é... é que... como toda banda, né? Tem sempre aquela hora que você acaba de ensaiar uma música e todo mundo fica disperso ali, tocando alguma coisa e o outro vai e toca outra, aí vira uma bagunça só! Mas, o que eu achei legal é que deu pra 'mim' ver o que os outros também faziam, tipo, geralmente, nessas horas é que a gente quer mostrar que a gente toca mesmo ali. E teve o... tipo... a Clarissa, eu não sabia que ela tocava bateria tão bem! Ela toca muito! E o Ivan também...*

*Suellen: Eu não sabia que esse menino cantava pra caramba! [Suellen se refere ao Ivan. Todos riem!]*

*Ariano: 'Pintou', assim, não é uma questão de... querer ser melhor que o outro mas, nessas horas de bagunça, a gente quer mostrar o que a gente faz. Então, é um estímulo pra gente querer fazer mais e melhor vendo os outros fazendo algo que a gente 'tá' vendo ali. Poxa, é muito legal!*

(grupos 1 e 2)

O trabalho realizado em conjunto não se mostrou apenas como uma forma de cada um reconhecer as suas capacidades e a sua individualidade, como também de desenvolvimento da própria autonomia.

*Abnader: Assim, de início eu achei, assim, um tanto complicado porque fazer um... um ensaio em grupo é difícil pelo facto de ter que juntar as pessoas, juntar os equipamentos. Tipo, o que a gente vai usar no ensaio? O que é preciso pro ensaio? Aí depois de...de ter conseguido o equipamento, aí vem a...aí vem aquela pergunta: o quê que eu vou fazer agora? (...) Aí, bem, eu peguei a mecânica da...da minha música e depois disso eu simplesmente não participei, eu fiquei olhando, porque eu não... eu não tinha...eh... relação com esse ambiente de ensaio, esse...esse ambiente de preparar o ensaio. Os ensaios que eu participava, tinha os professores e eles ajeitavam o ambiente, e eu só chegava e tocava. Aí aqui eu tive que chegar e ajudar a construir um ambiente pra gente poder ensaiar. Aí na hora eu fiquei assim: vou fazer o quê? Aí, eu vendo uma pessoa fazendo isso, outra pessoa fazendo aquilo... Vou fazer o quê? Não sei fazer nada! Aí, já quase no dia que eu resolvi deixar isso de lado. Aí eu, rapaz, eu vou tentar fazer alguma coisa. Aí eu subi, peguei o baixo, eu olhei ali, tentei dar umas dicas pras pessoas e fui tentando fazer o máximo de coisas que eu podia fazer, tentando ajudar com alguma coisa. Terminou que antes eu ia fazer só minha música, só tocar no teclado. Terminou que no dia do recital eu toquei baixo em duas músicas.*

(grupo 1)

No relato de Abnader, ele menciona vários aspectos importantes que ocorreram nos ensaios: a iniciativa que ele teve de pegar no contrabaixo para tentar acompanhar os colegas e não ficar apenas a observar; o facto de não ter tocado apenas a sua música, como ele havia previsto, mas também ter participado das músicas dos colegas; e de ter que preparar o ambiente para os ensaios em termos de equipamentos. Green (2012 a) fala a respeito destas competências que são adquiridas nas práticas informais de música popular. Segundo a autora, "Isso envolve não só a maneira com que os instrumentos são tocados individualmente e em conjunto, mas todo o equipamento em uso e a acústica da sala ou do auditório" (Green, 2012 a, p. 37)<sup>179</sup>. Os alunos não tiveram somente que ensaiar como é de costume nos ensaios de música erudita da UFPI. Eles também foram responsáveis por levar os instrumentos e todo o equipamento de som, além de terem que trabalhar na equalização do som. Esta parece ter sido uma tarefa difícil, já que a sala era muito pequena para a utilização de um som amplificado. Além dos aspectos que são desenvolvidos através da aprendizagem informal em grupo, os alunos relataram momentos de “aprendizagem dirigida por pares”, definida por Lucy Green como uma aprendizagem que “... envolve o ensino explícito dirigido a uma ou mais pessoas por um par”<sup>180</sup>, que é diferente da aprendizagem em grupo, que “... ocorre como um resultado da interação entre pares, mas na ausência de nenhum ensino direcionado” (Green, 2012 a, p. 76)<sup>181</sup>. Carlos relatou algumas experiências em que os alunos aprenderam em pares.

*Carlos: Assim, eh... o que eu achei legal... nessa ideia de tocar em conjunto, de tocar em banda eh... no rodízio, né? Como aconteceu o rodízio, (...) numa música eu toquei violão, toquei baixo, toquei teclado, cantei. Eh... o que eu achei interessante é [que] nos ensaios, como a gente 'tava' no rodízio, a gente 'tava'..., sempre tinha, na música que a gente ia participar, tinha uma preocupação de como... [com] quem 'tava' no teclado, no piano, por exemplo, porque quase ninguém tinha... eh....afinidade com o piano. (...) No meu caso, como eu ia cantar com a Liana, eu 'tava' incentivando, ela 'tava' treinando,*

---

<sup>179</sup> “This involves not only the way in which instruments are played individually and together, but all the equipment in use, and the acoustics of the room or hall” (Green, 2012 a, p. 37).

<sup>180</sup> “... involves the explicit teaching of one or more persons by a peer”

<sup>181</sup> “...occurs as a result of peer interaction but in the absence of any teaching” (Green, 2012 a, p. 76).

*né? Em outra sala, e eu disse: "'vamo' aqui, Liana, 'vamo'... 'vamo' ver como é que a gente conserta aqui". (...) Então, assim, foi bem legal essa... essa troca de experiência. Eu creio que [para] todo mundo. (...) Por exemplo, quanto à música que eu toquei com o Ivan, a gente, no ensaio aqui: "não, tem essa parte aqui que não tem esse... esse 'sustain' aí, 'vamo' tirar aqui". Então, tem essa... essa troca de...de informações, tem essa troca de.... eh.... de experiência porque eu acho que o Ivan já tinha o costume de tocar em banda. Eu também já... já sempre toquei em grupo. E... a gente tem, quando a gente vê o outro, assim, que 'tá' tendo a dificuldade, e tal, a gente chega: "não, desse jeito aí não, é desse jeito aqui", pra... pra rolar toda...todo um sincronismo na... na música. Isso é bem legal porque tem alguns que têm experiência e outros que não tinham. (...) Mas, essa ideia de tocar... em banda foi bem legal, assim, e eu acredito que foi bem estimulador (...). Eu acho que isso gerou no grupo todo, essa... essa vontade de apresentar o que a gente 'tava' fazendo, o que a gente tinha feito. Eu achei muito legal!*

(grupo 1)

Alguns dos alunos que já tinham a prática de tocar de ouvido relataram sobre o conhecimento tácito que têm de captar o *feeling* de uma música quando estão tocando em conjunto, ainda que nunca a tivessem ouvido antes.

*Ivan: Outra coisa que eu achei legal também, por exemplo, foi o facto do Carlos... o Carlos...Você já tinha ouvido "Isolation" alguma vez? [pergunta para Carlos]*

*Carlos: Nunca.*

*Ivan: Pois é. Aí, a gente [disse], "não, oh, as notas são essa, essa... é assim, assim", e aí vai fazendo conforme a métrica que ele acha... acho que não é nem métrica, conforme o que ele acharia que ficaria melhor. E casou muito bem. Isso aconteceu também em várias outras músicas, por exemplo, a música que... a música dele mesmo, eu nunca tinha ouvido, da Marisa Monte, não conhecia. Aí [ele disse], "ah, as notas tais são as notas... e toca". Aí eu toquei conforme eu achei que ficaria legal.*

*Carlos: Na intuição.*

*Ivan: Pois é, na intuição. Isso foi algo também estimulante, por conta disso.*

*Carlos: É...*

*Ivan: Fez com que a gente imaginasse a música e executasse 'ela' aqui.*

(grupos 1 e 2)

## Música popular

Outra questão que já havia sido discutida na reunião anterior foi o facto de termos trabalhado com música popular durante o curso e dos alunos terem escolhido uma música com a qual se identificam.

*Abnader: Eh... eu achei que representa, assim... um elo com a nossa realidade mesmo porque muita... a maioria das pessoas aqui tem mais contato com música popular do que erudita.*

*Liana: Ah, eu achei ótimo porque a gente tem muito essa vivência popular, né? Do popular. E misturar essas duas coisas foi muito interessante, né? Porque, às vezes, a gente tem abertura aqui, mas é mais abertura na música erudita, né? E a música popular também não é muito trabalhada.*

(grupo 1)

*Suelen: Ah... o que significou pra mim? Significou muito! Ah, música popular é... claro, eu sempre fiquei no popular, assim, o erudito é mais difícil, eu acho, né? (...) Então, pra mim, ficar no popular é ótimo até porque o popular, ele é mais... é mais "batido" no nosso mundo que a gente vive, assim.... no nosso contexto...*

(grupo 2)

Para os alunos, o facto de terem trabalhado com música popular teve um significado muito diferente porque esse é o tipo de música que conseguem associar às suas realidades e aos seus contextos de vida. E é imprescindível que a educação musical tenha um olhar sensível para este aspecto. As diversas “paisagens sonoras” do mundo retratam o quanto a música popular é ouvida pelas pessoas. As pessoas estão frequentemente a ouvir música popular nos seus mais diversos tipos, seja porque escolheram ou porque estão a ouvir por acaso (Green, 2012 a, p. 187). Mas, de facto, estão a ouvir.

### (ii) A experiência de terem participado da disciplina

Ao perguntar aos alunos como foi a experiência de terem participado da disciplina e o que havia mudado para eles ao longo da trajetória, ouvi os mais diversos relatos com um significado em comum: todos haviam tido uma experiência profunda e positiva.

*Abnader: Então foi uma coisa muito... muito boa! Porque, assim, eu vou*

*poder me virar mesmo sem uma notação, eu vou poder... eh... desvendar o que uma música, uma música tem a oferecer, mesmo sem o papel. Eu posso escrever um papel em branco agora e colocar uma música que eu queira lá.*

*Liana: Bom, pra mim a experiência foi bastante inovadora. Eu aprendi bastante, né? Toda aula de teclado que eu saía, eu ficava... preocupada em estudar aquilo, não só por causa da prova, mas também, pra aprender realmente. Eu acho que todo mundo saiu daqui mais com... esse facto. (...) Quando eu vi o teclado, eu não sei se todas as pessoas sentiram essa coisa que eu senti, que é assim, eu senti como se a minha cabeça 'tivesse' abrindo. Quando eu... [ela faz o gesto com as duas mãos, como se estivesse tocando], eu falava: "Meu Deus, parece que eu 'tô' usando parte do meu cérebro que eu não usava antes". (...) É sério! E aí, eu achava aquilo interessante. Eu sinto, ainda hoje, que fica abrindo... a...a mente da gente, né? O cérebro mesmo. É uma coisa interessante. (grupo 1)*

*Ivan: Eu vejo como.... um divisor de eras 'musical' pra mim. Porque, assim, antes eu tocava de um jeito... apesar de ter pouco acesso ao piano, mas eu tinha um acesso. Mas, a gente revê muito conceito da gente, sobre o que a gente 'tá' vendo aqui e sobre o que a gente via antes. Por quê? Porque o método, ele é muito facilitador. (...) E dentro desse tempo todo que a gente passou, três meses, eh... a gente percebe que todo mundo tem uma visão diferente sobre o tocar, inclusive o seu instrumento... inclusive o seu instrumento pessoal que não seja o piano, mas viu uma forma diferente de tocar.(...) Então, eu acho que eu sou outra pessoa hoje, um outro ser, um outro músico.*

*Clarissa: Eu lembro que quando eu cheguei na disciplina, a gente 'tava' até conversando um dia desses, eu e você, que você perguntou qual a perspectiva que eu tinha em relação ao teclado, aí eu falei: "ah, como eu 'tô' fazendo canto na Universidade, é só pra fazer aquecimento 'vocalico' mesmo porque eu não tenho interesse nesse instrumento não. (...) E quando eu 'tava' pegando a minha música que eu toquei no recital, eu senti aquela ansiedade de subir num palco e tocar aquilo no teclado. Eu não imaginava, enquanto eu ouvia a música, em nenhum momento eu me imaginei tocando nenhum outro instrumento que 'tava' fazendo parte do arranjo, e sim, o teclado. (...) hoje eu não sinto como uma obrigação. Eu faço isso porque eu gosto, porque eu tenho... eu tenho uma afinidade, eu sinto prazer em aprender alguma coisa no instrumento porque ele facilitou muita coisa pra mim. Então, é quase como se eu tivesse uma relação de gratidão com ele, gratidão por ter facilitado a minha vida!*

*Ariano: Eu acho que é a gente que tem que agradecer a senhora por ter dado essa iluminada na gente, assim, porque eu senti muito mais estímulo com as aulas da senhora do que com as outras aulas de qualquer outra disciplina. [Alguns alunos se manifestam concordando com Ariano] Pra mim foi a melhor de todas nesse semestre. Desde o primeiro período até agora, foi a melhor disciplina que eu tive. Foi muito bom ter conhecido a senhora, ter tido aula com a senhora. Foi maravilhoso!*

(grupo 2)



### 6.7.5 Avaliação da *Critical Friend*

#### *Considerações Gerais Finais*

- 1) A dificuldade e a resistência que os alunos mostraram em relação à leitura musical durante o primeiro ciclo das aulas, talvez, possam ser justificadas: os alunos respeitaram a questão natural de “partir da música”, para depois partir para a sua grafia “como uma alfabetização”. Ao observar todo o processo, nota-se que essa resistência à leitura vai decaindo gradativamente, até chegar a um ponto de maior equilíbrio entre as atividades auditivas e de leitura.*
- 2) Nota-se que as aulas de leitura não foram tão bem preparadas, em relação a materiais e metodologias de ensino, como as aulas que enfatizavam o aspecto auditivo, o que é natural visto que o foco do trabalho era introduzir atividades auditivas. Da mesma forma que o processo auditivo contou com diversos recursos sonoros (teclado, piano, gravações com separação de vozes/partes/harmonia/ ritmo/frases), o processo de aprendizado da leitura notacional poderia ter, talvez, um apelo visual maior. Fica a sugestão para futuras etapas do trabalho.*
- 4) A abordagem cumpriu uma função muito importante perante aos alunos de licenciatura em música, respeitando seus contextos e conhecimentos trazidos para a sala de aula, porém, sempre expandindo as suas fronteiras.*
- 5) Os arranjos para as aulas que procuravam desenvolver o "tocar de ouvido" foram extremamente bem escolhidos e muito bem abordados em aula.*
- 6) Principalmente a partir do segundo Ciclo, observa-se um equilíbrio bastante saudável entre a motivação intrínseca e extrínseca. Os alunos buscaram compreender o processo de aprendizado transferindo-o para as suas áreas de interesse. Ao mesmo tempo, a exigência da professora no aprendizado de certos conceitos (por exemplo, armaduras de clave), gerava um pequeno desconforto que logo era vencido, buscando níveis mais profundos de conhecimento.*
- 7) O crescimento dos alunos, assim como o interesse dos mesmos foi gradativamente aumentando. O grupo em si passou por vários estágios de interação até conseguir realizar um trabalho em equipe com muita afinidade, seriedade e afetividade.*
- 8) As entrevistas finais foram extremamente positivas, mostrando que o curso, além de cumprir um importante papel no ensino do piano funcional, estimulando atividades de leitura, percepção, apreciação, harmonização, improvisação e o tocar de ouvido, colaborou para desconstruir dicotomias tais como tocar de ouvido/ler partitura, erudito/popular, ensino formal/informal, tradicional/inovador. Além disso, colaborou para construir uma visão de ensino que necessitava de responsabilidades e avaliações. O processo de ensino, dessa forma, mostrou-se mais leve e não condenatório.*

*9) O curso extrapolou as fronteiras do conteúdo e do conhecimento, ajudando a desenvolver atitudes de afetividade, união e colaboração, além, é claro, de conhecimento. Mais do que isso, o curso plantou fundamentos para o crescimento contínuo dos alunos, que mergulharam em um processo de crescimento cada vez mais independente. Isso possibilitou grande motivação intrínseca. Ficou evidente, através das entrevistas, que os mesmos foram capazes de transferir o conteúdo aprendido para todas as suas atividades musicais. Tenho a nítida certeza de que os alunos aprenderam a pensar e esse é o aprendizado revolucionário porque consiste em uma semente, cuja germinação não calcula a dimensão do novo ser. Parabéns à pesquisadora!*

### 6.7.6 Após o processo

No intuito de que os alunos tivessem uma visão mais holística de todo o processo, e para que eu pudesse perceber se o trabalho realizado ao longo do curso de Piano Funcional se havia refletido em práticas posteriores dos alunos, decidi entrevistá-los individualmente por Skype três meses após o encerramento da disciplina. Acredito que mais importante do que os conteúdos que foram trabalhados na disciplina ou as notas que os alunos alcançaram nos testes, foi o que ficou da experiência. Portanto, era importante perceber não apenas os significados que os alunos atribuíram a ela, como também tentar compreender de que forma o processo havia contribuído para o crescimento musical dos alunos sob uma perspectiva global. O guião da entrevista semiestruturada contemplou os seguintes aspectos:

- Como foi a experiência de ter participado da disciplina;
- Aspectos que considera relevantes na abordagem e o que não funcionou;
- O que mudou ao longo da trajetória;
- Quais as principais dificuldades que enfrentou ao longo do processo;
- Se o trabalho realizado na disciplina havia se refletido fora dela;
- O que pensava sobre o trabalho realizado em grupo;
- O que significou ter trabalhado com música erudita e popular;
- Como foi a experiência de ter trabalhado no Projeto Final.

Muitas das questões abordadas nesta entrevista já haviam sido discutidas nas entrevistas anteriores. Porém, achei importante explorar novamente todos os

assuntos que já haviam sido abordados para perceber se havia alguma contradição em relação ao que já havia sido dito ou se os alunos apresentariam novos elementos. No entanto, ao transcrever e analisar todas as entrevistas, concluí que os alunos mantiveram uma coerência em relação às suas opiniões anteriores e que, portanto, seria redundante abordar aqui todos os assuntos novamente. Por isso, optei por selecionar os trechos das entrevistas que, de acordo com o meu olhar, melhor representaram as perspectivas dos alunos acerca das suas experiências e o que ficou de todo o processo. A partir da análise das entrevistas emergiram os seguintes temas: (i) As relações humanas, (ii) Novos horizontes, (iii) Otimização da aprendizagem, (iv) O “despertar” da audição e o desenvolvimento musical a partir do ouvido, (v) O tocar de ouvido e a leitura musical e (vi) Práticas posteriores.

#### (i) As relações humanas

Um dos aspectos considerados importantes pelos alunos foi a forma como nós nos relacionamos. Ainda que nos dois primeiros ciclos os aspectos formais de ensino-aprendizagem tenham sido predominantes, os alunos sentiram uma atmosfera diferente das experiências anteriores que tiveram no ensino formal.

*Abnader: Essa abordagem foi um tanto... eh... diferente, eu nunca tinha 'pegado' aula assim, eh, dessa forma. Era sempre uma coisa bem padrão, como sempre os professores costumam usar... (...) eu achava mais... mais legal a aula auditiva porque ela... ela ficava, como eu disse, era mais diferente do que as outras aulas. Então, toda vez que eu ia, eu ia com uma motivação. (...) Aí eu ficava naquele entusiasmo pra saber o que a gente ia trabalhar. O trabalhar... eh.... o trabalhar de ouvido (...) deixou um pouco mais... dá a sensação um pouco mais de liberdade... porque a pessoa não se prende a muitas coisas. Dá uma sensação de... (...) a relação entre professor, conteúdo e o aluno fica mais suave, não fica uma coisa pesada, tipo, "ah, eu tenho que estudar hoje". Fica uma coisa mais divertida. (...)*

*Bruna: O que [é] que 'cê' acha que foi diferente?*

*Abnader: A interação, a interação foi bem diferente! Foi mais... foi uma coisa bem mais amigável, uma relação bem, bem legal de se conviver, tipo, tira um pouco daquela tensão de... de sala de aula. Pra falar a verdade, nem parece uma sala de aula.*

(grupo 1)

*Clarissa: ... a forma que foi trabalhado foi uma forma sem pressão, livre de pressão e que isso trouxe uma... uma vantagem num prazo que eu considero recorde... (...) Eu, eu não sei, professora, se é por ser você. Mas, eu acho que é porque você trabalha de uma forma em que você... você não se apresenta pra gente como uma... "Ah, eu sou uma professora mestre ou doutora, isso e isso e isso". Você se apresenta como uma pessoa que está disposta a nos ajudar. E apenas isso, 'cê' 'tá' entendendo? (...) E isso é importante, sabe? Isso é o grande diferencial porque... eu posso falar que nas outras aulas que eu tinha com os outros professores de teoria e de prática, eu me sentia intimidada. Eu tinha, eu não vou mentir, eu tinha vergonha de perguntar, eu tinha vergonha de demonstrar que eu não 'tava' entendendo e que eu não sabia. (...) Isso é livre de pressão, essa forma de você trabalhar de igual pra igual. (...) depois que a gente chega na Universidade, eh, eu sinto, eu não sei se eu 'tô' equivocada nisso, mas eu sinto que há... começa a haver aquela divisão, aquela disputa, sabe? (...) Nunca [é] aquela coisa, nós somos um [grupo] só, como eu já falei, em busca de um conhecimento em comum. E quando você chegou apresentando isso, que é uma coisa que, sinceramente, eu não vejo isso desde a minha quinta série [do ensino fundamental]... é quase se a gente estivesse desacostumado, sabe?*

*Ivan: Bem, [o tocar de ouvido] ela é uma atividade dinâmica, óbvio, meio que fazia com que todos trabalhassem em um propósito que era tirar música de ouvido e que todos eh... tivessem realmente envolvidos com o processo. Eu acho que, justamente por isso, eh fez com que as pessoas, até a questão de liberdade, as pessoas se sentiam mais livres porque todo mundo 'tá' opinando.*

(grupo 2)

## (ii) Novos horizontes

A experiência de terem participado da disciplina parece ter ampliado os horizontes dos alunos. Mesmo aqueles que já tinham a prática de tocar de ouvido, relataram ter compreendido melhor o fazer musical através da aquisição de conceitos e até mesmo da aplicação de novas estratégias.

*Liana: É como se esse processo que foi trabalhado na disciplina abrisse mais caminhos, né? Pra gente chegar ao que a gente quer, que é o entendimento, né? Musical, né? Saber como trabalhar, saber como ouvir uma música, né? Saber como... eh... escrever essa música, eu acho que isso... isso me ajudou muito.*

*Ellen: Ah... como eu disse antes, né? Me ajudou em outras disciplinas. Eu aprendi essa e graças a essa eu pude desenvolver melhor as outras. A questão do solfejo melhorou muito, minha teoria, leitura à primeira vista... (...) Abiu um leque de possibilidades pra mim.*

*Carlos: Eh, nessa abordagem da disciplina o que houve: abriu minha mente. Meu campo.... meu campo, meu recurso de aprendizagem foi ampliado (...)*

*Acho que, assim, o que eu posso dizer é que, assim, mudou o meu conceito, né? Foi algo muito, foi bom pra mim, foi como se fosse um divisor de águas eh... no que abrange ao "englobado" musical, à vida musical porque eu consegui muitos recursos que 'facilitou' a minha vida na minha carreira, tanto acadêmica como profissional.*

(grupo 1)

*Ariano: Eu já tocava de ouvido há um tempão já, já tinha aprendido tudo na igreja praticamente, tocando dentro da igreja. Mas, assim, muita coisa que a gente viu na sua aula, eh, eu sabia como fazer só que eu não tinha o conhecimento de como aquilo acontecia, entendeu? Eu fazia intuitivamente. (...) E as aulas que a senhora deu pra gente de Teclado Básico com a abordagem que você 'tava' propondo, elas foram úteis pra mim porque eu consegui juntar o que eu já tinha de conhecimento auditivo de... da vida já, que eu já tinha 'pegado' desde criança e juntar com o conhecimento teórico que eu 'tava' vendo nas aulas de Teoria e Percepção Musical e fazer um eh... os dois aspectos da música funcionarem de maneira... eh... coerente. Eu consegui juntar tudo pra 'mim' desenvolver as minhas habilidades no curso, tanto na teoria quanto na prática do ouvido.*

*Carmem: Eh... então, eu acho que eu nunca, eh, dentro de nenhuma outra disciplina eu tinha realmente parado pra fazer uma análise musical como a gente fazia... eh, de analisar a rítmica, de analisar tons, de analisar andamentos, de analisar...eh... passo a passo o que acontecia dentro da música. Então... (...) eu já posso olhar com uma outra visão.*

*Ivan: Então, observar essas metodologias diferentes fez com que abrangesse mais o meu leque de como repassar aquilo. Então, eu acredito que foi algo muito bom pra mim. E... ter percebido isso já foi algo extraordinário. Por quê? Porque eu sou o Ivan que tem métodos diferentes hoje pra poder falar até sobre música do que há um tempo atrás.*

(grupo 2)

Além dos alunos terem relatado que a experiência ampliou os seus campos de visão e trouxe novas possibilidades a eles, também houve uma mudança de paradigma em relação ao próprio fazer musical. Alguns relatos expressam esta transformação, o despertar-se para um pensamento filosófico.

*Ivan:... essa união, esse casamento que... que fez com que as pessoas meio que eh... passassem a compreender mais o lado oposto. O lado oposto no sentido de, por exemplo, tinha gente que preferia mais estudar com o apoio da teoria musical e já tinha outras pessoas que preferiam estudar apenas pelo ouvido. Então, isso mostrou que é possível a gente estudar tanto por um quanto por outro. Mais, ainda mais, é possível a gente estudar pelos dois, unir isso e transformar numa arma muito potente pra que a gente possa (...) somar, digamos assim, somar tanto no processo de estudo, de aprendizado,*

*quanto no processo até de lecionar, que eu posso dizer. (...) Como eu falei, eu sou um outro Ivan musical hoje ... (...) eu tenho uma opinião totalmente diferente hoje do que é música, (...) na verdade, como fazer música.*

*Clarissa:... eu sempre vi a música erudita como uma coisa que não 'tava' ao meu alcance, não por eu me achar incapaz de tocar, mas pelo simples facto de que eu não gostava. Ah... não vou mentir, não é uma coisa que eu botaria pra tocar no meu carro. Não é uma coisa que eu iria pra um passeio de família ouvindo, sabe? (...) Enfim, e eu acho que o facto de ter trabalhado a música erudita, isso desmistificou o meu preconceito que eu tinha, mas também, me abriu também pra novos... novos horizontes musicais, pra buscar mais coisa, me interessar pela música como um todo. Eu me considero uma música popular, mas hoje eu me considero uma música livre de preconceitos musicais. Eu me considero uma música e só. (...) Outra coisa também, eh... isso também quebrou uma, uma... um preconceito meu que eu tinha até com a minha própria bateria de achar que o ritmo, ele é inferior à melodia ou à harmonia. Sabe? Eh... você mostrou de uma forma que a música, ela é 'um só', ela é um conjunto, sabe? (...) Quando você trouxe a proposta de música popular pra dentro da UFPI (...) isso me fez ver que tudo que 'tava' acontecendo nada mais era do que uma grande... uma grande mistificação que as pessoas fazem ... (...) como é que as pessoas, por exemplo, podem imaginar que eu só vou aprender teoria ou que eu só vou aprender ou que eu só vou aprimorar meu ouvido se eu tocar música erudita? Eu aprimorei meu ouvido e aprendi teoria estudando música popular com você. E é isso, sabe? A mudança foi essa. (...) Eu acho que o meu pensar musical mudou.*

(grupo 2)

### (iii) Otimização da aprendizagem

Outro aspecto observado pelos alunos como resultado desta experiência foi a otimização na aprendizagem, seja especificamente em relação à prática do tocar de ouvido ou em relação à aprendizagem musical de forma mais ampla. Esta otimização parece estar mais associada ao tempo de aprendizagem.

*Carlos: Não só facilitou a minha aprendizagem de leitura e também ampliou a minha questão auditiva, eh... mas também ela ampliou meu campo do conceito daquilo que eu 'tava' aprendendo. Então, eu tive como... como ter maior capacidade de aprendizagem em pouco tempo... pra mim esse processo de toda semana a gente ter uma aula eh... auditiva e notacional, ela acelerou a minha aprendizagem, ah... tanto do instrumento quanto teoria musical. (...) Hoje, se eu for fazer um comparativo do tempo que eu levava pra aprender uma música, pra tirar uma música ouvindo eh... em relação a hoje, o tempo é muito menor. (...) Então assim, foi muito, abriu muito o leque pra mim. Eu tive mais recursos, hoje eu tenho mais recursos, o que facilitou meu trabalho.*

*Carmem: ... foi uma relação que ela se estendeu pra várias coisas, assim. É como se, assim, o que a gente fazia lá, que era só uma disciplina, voltada só pra isso, a gente fez aqui dentro de um prazo mais curto... (...) eu acho que... foi muito bom.*

*Ellen: ... eu acho que foi muito importante pra mim porque da mesma forma que eu 'tava' aprendendo um novo instrumento, ele 'tava' me ajudando numa disciplina que é a teoria. (...) Se eu aprendo na prática, a teoria já vem muito mais rápido. Ficou, facilitou muito minha vida.*

(grupo 1)

*Ariano: Hoje em dia quando eu vou pegar uma música na guitarra, por exemplo, eu não penso mais só na parte de escutar e executar. "Não, é nessa casa aqui e é pra cá...". Não, eu já escuto e identifico o intervalo e consigo fazer dentro da escala aquilo. Por exemplo, um solo de guitarra, eu tenho mais facilidade com o conhecimento que eu já aprendi na Universidade. Porque antes eu demorava muito mais tempo pra pegar uma música. E hoje em dia é rapidinho, eu consigo fazer em questão de minuto...*

*Clarissa: O "up", o máximo dos máximos que eu tirei porque eu tinha um ouvido completamente deficiente antes e depois que eu passei por tudo isso, hoje eu consigo pegar músicas mais facilmente, mais rapidamente de ouvido, inclusive, no próprio piano, né?*

(grupo 2)

#### (iv) O 'despertar' da audição e o desenvolvimento musical a partir do ouvido

O desenvolvimento musical a partir da ênfase no tocar de ouvido e, conseqüentemente, na abordagem auditiva, ocorreu de forma muito individual para cada aluno. Ainda que todos tivessem trabalhado numa mesma abordagem desenvolvida a partir do pensamento analítico e do conhecimento explícito, em cada indivíduo o tocar de ouvido foi desenvolvido de forma muito particular e, sobretudo, esteve associado às experiências musicais de cada um. Diferentes significados foram atribuídos a esta experiência de ensino-aprendizagem que teve como principal recurso o ouvido.

*Carmem: Uma da... dos últimos encontros que a gente teve eu lembro que eu 'tava' com uma dificuldade muito grande de... de olhar pra partitura e tocar. Aí, chegou uma hora que você tirou a partitura da... da frente, mandou eu fechar os olhos e... e fazer sozinha mesmo e... e desenrolar tudo mesmo com as mãos, só mesmo com a minha percepção eh... e com o tato também. Então, assim, isso é um 'despertamento'...*

*Ivan: Então, eu acho que o que meio que foi incrível foi isso, eh... o facto de no final você conseguir ver que você consegue fazer aquilo que você gosta eh... de uma forma, o que eu posso [dizer]... que foi estudada. (...) E que apresentou um resultado final. Então, é como se você chegasse, por exemplo, fizesse uma música, passasse por todo o trabalho de... de escrita, aí depois gravação, mixagem, masterização, e você senta na sua casa e vai ouvir 'ela'. Eu acho que foi a sensação que eu tive lá no... no dia [do concerto], de como se eu 'tivesse' sentando e ouvido uma canção minha.*

*Clarissa: A questão 'deu' poder eh pegar de ouvido as coisas mais facilmente, a forma 'deu' poder eh... (...) Prestar a atenção no baixo da música, coisa que antes, tinha aquele monte de nota, tinha solo, tinha tudo misturado na música, eu não conseguia separar a música e eu preciso prestar a atenção no grave da música ou só no agudo. Antes eu não fazia isso. Eu ouvia a música como um todo. Eu não tinha aquele ouvido musical, aquela coisa de separar e... é isso, sabe, se reflete nisso, (...) eu acredito que, principalmente, na minha bateria. (...) a forma que você conduzia as aulas rítmicas, isso me ajudou muito mais a compreender, tanto dentro da leitura, mesmo que a minha leitura não esteja tão bem desenvolvida, mas me ajudou a compreender mais e trazer isso pro meu instrumento de percussão.*

(grupo 2)

*Carlos: Eh... em termo musical eu acho que o Projeto da apresentação final, 'ela' trouxe mais sensibilidade... eu digo assim, em termo musical. Eh... pela questão da gente ter que melhorar um pouco a dinâmica porque eh... porque quando a gente trabalha em conjunto, a tendência é de que a gente apareça mais do que os outros. Então, acho que essa parte da sensibilidade musical, da gente tocar equilibrado, da gente tocar, executar as músicas que a gente pegou como repertório o mais próximo possível do original, dentro da limitação, então isso tudo amplia a questão tanto profissional do músico como a questão mesmo de transferir aquilo que a gente aprendeu e transformar em música.*

*Abnader: Desenvolveu bastante! Antes eu não tinha... eu não tinha noção. Agora, tem certas músicas que eu escuto e eu consigo até prever alguma coisa que eu acho óbvia. Ah, lá vem acorde tal. Alguma coisa assim. Mesmo que eu não saiba o nome do acorde, eu sei que som é que ele vai fazer.*

(grupo 1)

No relato acima Abnader descreve o desenvolvimento da audição, quando ele explica que é capaz de prever os acordes quando escuta uma música. Em outro momento, ele fala a respeito da segurança que adquiriu na performance, que parece estar associada à sua capacidade de criar uma imagem mental da peça.

*Bruna: O que [é] que mudou... ao longo desse processo?*

*Abnader: Eh... acho que mais essa parte da... a sensação de tocar. Antes eu me sentia mais inseguro ao tocar, tanto, até com notação. Porque eu tinha*



*sempre um problema, não sei se é só comigo, mas eu sempre errava alguma parte da música. Mesmo eu sabendo a música toda, eu tinha que errar alguma parte. Mas depois desse... desse trabalho que a gente teve com o ouvido, eu... eu já tinha a música 'já' na cabeça, então, eu já tinha um pouco idealizado o que eu queria. Eu só fazia...eh... executar o que eu já tava pensando. E antes eu não tinha isso. Acho que era por isso que eu errava.*

*Bruna: Ah, se eu entendi bem, é como se você tivesse interiorizado melhor a música, é isso? E aí, e isso te ajudou a se sentir mais seguro na performance, é isso?*

*Abnader: É, é como se eu pudesse sentir 'ela' antes de tocar. É como se agora eu pudesse ver, não fosse mais um 'tiro no escuro'. Agora eu posso saber que sensação é que eu vou ter na hora de tocar essa parte da música. Então, eu já vou ficar mais seguro e já vou acertar.*

Ao dizer que “já tinha a música na cabeça” ou “já tinha um pouco idelizado” o resultado musical que ele pretendia alcançar, Abnader refere-se ao que os autores Lehmann e Ericsson (1997) chamam de *goal imaging*, ou seja, é uma representação mental criada pelo intérprete de como a música deve soar. Para Woody e Lehmann (2010), o que guia a *performance* musical é esta representação mental da obra, "... seja quando a imagem é construída a partir dos sinais visuais de notação impressa (como na leitura à primeira vista) ou a partir de informação musical armazenada na memória (como no tocar de ouvido)" (Woody e Lehmann, 2010, p. 103)<sup>182</sup>. O depoimento de Abnader nos sugere pensar que o desenvolvimento da imagem interna dos sons alcançado através do tocar de ouvido refletiu-se positivamente na performance musical, quer seja de ouvido ou por repertório com base na notação musical.

#### (v) O tocar de ouvido e a leitura musical

Os alunos também relataram, nas suas diferentes formas, como o trabalho auditivo se refletiu no desenvolvimento da leitura musical.

*Carlos: Eh, esse... essa forma da gente analisar, tentar identificar mesmo sem ver a notação mas, tentar identificar tudo que acontecia na música foi algo muito... eh muito interessante pra gente levar pro lado da escrita. Então, 'seria' [era] muito mais rápida a assimilação porque a gente já tinha feito toda uma análise da música, o que ocorria, tentar [identificar] "modo*

---

<sup>182</sup> "... whether the image is built from the visual cues of printed notation (as in sight-reading) or from musical information stored in memory (as in playing by ear)" (Woody e Lehmann, 2010, p. 103).

*menor, não, maior" ou o tipo de escala, então assim, a rítmica, tudo quando a gente fazia, toda essa análise sem a notação, quando ia pra notação ficava muito mais... mais interessante.... esse processo.*

*Suelen: Eu achei muito relevante primeiro a gente ouvir, né? Antes de ver o símbolo porque... eh... teoria sem prática, né? Sem ouvir, às vezes, a gente 'tá' ali aprendendo as coisas, "eh, o que que isso?", "ah, leia isso". Porque assim, quanto que vale isso e tal, mas sem ouvir, né? Sem unir as duas coisas é complicado. Então, isso foi muito importante, né? Ouvir, ter a percepção, "ah, então o intervalo é esse, é assim e tal".*

(grupo 1)

*Clarissa: A gente podia aplicar os dois em conjunto. Então, quando você primeiro passava a lição pra gente ouvir e tinha todo aquele processo da gente ouvir em conjunto, de cada um tentar identificar as partes, quando você aplicava a partitura, aquilo eh... se transformava... (...) Então, eu acho que o facto de trabalhar o ouvido em conjunto com a notacional, principalmente, primeiro trabalhar o ouvido antes, transforma a leitura num processo muito mais, como eu já tinha falado, livre de pressão, num processo mais fácil. (...) eu conseguia compreender eh ouvindo a música e quando você apresentava a partitura, aquilo tudo fazia o maior sentido pra mim. Eu não ficava contando, sabe? Aqui é um sol, então lá em cima, ah "um, dois, três", algumas linhas 'de cima' [acima] é um dó.*

*Ivan: A leitura, minha leitura à primeira vista ficou bem melhor! Eu digo que eu não 'tô' bem fluido, bem... eu pego aqui e executo aquilo mas, eu consigo compreender os padrões. Eu consigo pegar a partitura e saber: "Ah, aqui é padrão X", padrão Y" e conseguir tocar aquilo. Eh... a própria armadura de clave. Então, questão teórica questão prática foi algo que eu dei um salto muito grande.*

*Ariano: Eu já tinha o ouvido desenvolvido e juntando a parte do ouvido com a notação musical, eu senti que eu tinha mais segurança na hora de executar uma peça. Agora, né? Antes eu errava pra caramba nas aulas e era lento, mas daquele tempo pra cá eu [me] desenvolvi bastante na parte de leitura.*

(grupo 2)

#### (vi) Práticas posteriores

Além da visão que os alunos tinham de todo o processo, interessava-me também saber o que ficou daquela experiência e se ela estava a se refletir positivamente em práticas posteriores.

*Carlos: Eh, o que ficou pra mim, como eu gostei, (...) então, eu comecei a pensar, né? 'Pô', eu adquiri um conhecimento bom eh... bem prático, é um conhecimento prático, então, tem como eu passar pra frente. Foi o que eu*

*pensei, eh... então eu vou, pensei em começar a dar aulas, né? De teclado. Então, já tenho alguns alunos e eu 'tô' aplicando justamente o que eu aprendi, toda essa questão, toda aquela fase da disciplina que eu aprendi, eu 'tô' aplicando com eles, né?*

*Suelen: Ahã porque infelizmente eu não tinha tanta prática de solfejo. Hoje em dia, como eu 'tô' num instrumento [violoncelo] que precisava de bastante leitura rítmica e clave de fá também, então eu já 'tô' bem mais familiarizada com todas essas coisas.*

*Abnader: Por exemplo, a gente 'tá' pagando [os créditos da disciplina] "Prática de Repertório" agora e eu 'tô' entendendo como [é] que funciona a harmonia dos instrumentos harmônicos, eh... mesmo que eu não esteja tocando, eu 'tô' entendendo eh... o momento de conversa da gente.*

(grupo 1)

*Ivan: Então, eh... a técnica trabalhada na metodologia foi bastante facilitadora pra mim, por conta disso, porque eu melhorei muito, muito mesmo no dedilhado. Eu 'tô' bem mais livre com as teclas. Hoje eu sei executar algumas músicas, tipo: "Ah, toca a música tal. São acordes X, X e X". Eu consigo tocar as canções, eh fazendo uma basezinha, uma coisa simples. E o dedilhado me facilitou também pra pegar algumas coisas um pouco mais complicadas. Tipo, tem algumas músicas que eu gosto de executar, como umas músicas do Frank Zappa, por exemplo...*

*Ariano: E influenciou também em algumas disciplinas da Universidade como Prática de Repertório, que a gente 'tá' vendo Prática de Repertório II. A gente 'tá' vendo agora pegar as músicas regionais daqui e trabalhar 'elas' num rearranjo e eu tive mais facilidade pra eh... tocar a música que eu não conhecia pensando na cifra, pegar a cifra da música ou então a partitura e harmonizar com acordes diferentes, re-harmonizar, no caso, que a gente 'tá' trabalhando rearranjo. E ficou muito mais fácil pelo conhecimento que eu já adquiri na disciplina e nas disciplinas de Teoria e Percepção também, ficou fácil.*

*Clarissa: Na harmonização pelo facto de que eh... nessas férias, eh eu também comecei a estudar um pouco de violão, né? Porque eu troquei de prática [instrumental] no curso. Então, eh... um dos exercícios que eu fazia bastante com... com o Ivan é o seguinte, a gente escolhia um padrão de notas e a gente fazia uma subdivisão. Eh... um tocava quatro compassos, fazia a base, né? Durante quatro compassos enquanto o outro tentava harmonizar fazendo um solinho, uma coisinha. Depois a gente trocava, o outro que 'tava' solando, ele fazia eh.... continuava segurando a base da música e o outro ia fazer um solo. (...) E pelo facto dessa teoria que você aplicou, eh... tudo que foi aplicado, eu consigo fazer isso hoje, sabe? (...) Então, eh, tem essa questão da harmonização e também tem a questão da improvisação. (...) Inclusive, muitas das músicas que eu peguei no piano que contém solos, como muitos solos eu não consegui pegar, às vezes, assim, de cara, eu improvisava o solo da música e conseguia fazer numa boa.*

*Janaína: ... quando a senhora... a senhora pediu pra gente fazer [padrões de acompanhamento], dividia, né? O grupo no piano, um ficava na parte do baixo e o outro com a melodia principal. Então, eu 'tô' usando... eu 'tô' usando isso com o violoncelo pra fazer acompanhamento no baixo. Eu imagino..., eu lembro das aulas e imagino como [é] que era, que eu posso fazer isso, e aí eu aplico no violoncelo. (...) Eu tive uma... uma experiência em que eu 'tava' fazendo um estudo de... de solfejo, de coisas com... com meu namorado, inclusive, e aí ele... ele falou assim: "agora eu vou tocar uma melodia e você vai... vai 'transpor' [transcrever] o que eu toquei". E aí, tudo que ele tocava... tudo que ele tocava eu... eu transcrevia na partitura, né? Eu não errei nenhuma, professora, nenhuma sequer, entendeu? E aí ele foi e me perguntou: "como é que você 'tá' conseguindo fazer isso? Porque você não conseguia." Eu falei assim: "ah, amor, deve... deve ser, eu acho que boa parte disso foi a disciplina da professora Bruna que me ajudou bastante nisso."*

(grupo 2)

### 6.7.7 Reflexão

No final do terceiro ciclo, percebo que os dados colhidos nesta fase da investigação mostram resultados que foram alcançados não apenas neste ciclo porque se fundem com toda a experiência até então vivida e nos orientam para uma visão mais ampla e holística de todo o processo. Aqui concluo que a eficácia da investigação-ação é muito mais perceptível quando se analisa o processo como um todo do que quando se tenta identificar as mudanças de um ciclo para o outro. Ainda que eu tenha seguido a espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, que são fases inerentes a uma investigação-ação, foi possível perceber no final que as mudanças não aconteceram necessariamente de um ciclo para o outro, mas, por vezes, de uma aula para outra ou até mesmo de um momento da aula para o momento seguinte. A academia exige que determinados resultados sejam alcançados em períodos de tempo pré-estabelecidos e normalmente não considera o facto dos processos de aprendizagem serem individuais e não lineares. Muitos de nós (professores e investigadores) estamos acostumados a focar em áreas e aspectos que são susceptíveis de serem “medidos”, e não na qualidade da experiência e no profundo entendimento musical que, muitas vezes, se alcança de forma tácita. E ainda que eu tenha planejado os ciclos de investigação-ação de acordo com o tempo e o conteúdo programático da disciplina, determinando alguns momentos específicos para colher dados como, por exemplo, os testes, as discussões em *focus group* e as avaliações da *critical friend*, houve momentos

em que novas estratégias foram aplicadas em função do desempenho dos alunos em aula ou de algum *insight* que eu tinha através das reflexões. Creio que, assim como eu, os alunos também não tenham refletido apenas nos nossos momentos de discussão em grupo, mas através das suas conversas informais e das suas práticas individuais. Conforme o pensamento de Kemmis e Mactaggart (2005), a metodologia é apenas uma forma de nos orientar, mas não deve ser uma receita rígida dos passos a seguir.

Na realidade, o processo não deve ser tão nítido quanto sugere esta espiral de ciclos independentes de planejamento, ação e observação e reflexão. Os estádios se sobrepõem, e os planos iniciais rapidamente se transformam à luz de se aprender através da experiência. Na realidade, o processo é susceptível de ser mais fluido, aberto e responsivo. O critério de sucesso não depende se os participantes têm seguido os passos fielmente, mas sim se eles têm um sentido forte e autêntico de desenvolvimento e evolução das suas *práticas*, dos *entendimentos* das suas práticas, bem como das *situações* em que eles praticam (Kemmis and McTaggart, 2005, p. 277)<sup>183</sup>.

Embora eu e os alunos tenhamos percebido uma evolução significativa nas nossas *práticas*, um melhor *entendimento* delas, bem como das *situações* que as envolvem e do nosso contexto de ensino-aprendizagem, tenho a nítida impressão de que um processo de investigação-ação não se cumpre em tão pouco tempo. Se ele está relacionado às nossas práticas e às necessidades de um contexto educacional, ele deve perdurar por longos anos e também almejar objetivos que sejam alcançados em longo prazo. Percebi que muitas dificuldades enfrentadas ao longo do processo como, por exemplo, a dificuldade dos alunos na prática do solfejo, a falta de tempo disponível para o estudo do instrumento em razão da intensa carga horária do curso de Licenciatura em Música, e a falta de salas e instrumentos disponibilizados para o estudo individual e em grupo, estão atrelados ao funcionamento da própria instituição de ensino. Sendo assim, seria necessária uma ampla investigação-ação participativa que envolvesse os

---

<sup>183</sup> In reality, the process might not be as neat as this spiral of self-contained cycles of planning, acting and observing, and reflecting suggests. The stages overlap, and initial plans quickly become in the light of learning from the experience. In reality, the process is likely to be more fluid, open and responsive. The criterion of success is not whether the participants have followed the steps faithfully but rather whether they have a strong and authentic sense of development and evolution in their *practices*, their *understandings* of their practices, and the *situations* in which they practice (Kemmis e McTaggart, 2005, p. 277).

professores do curso e outras instâncias da instituição de ensino e que tivesse uma maior implicação política e social. Contudo, esta investigação-ação me possibilitou ter um melhor entendimento do objeto de estudo, que é o desenvolvimento do tocar de ouvido, e procurar formas de associar e integrar esta prática ao desenvolvimento da literacia musical quando neste processo o domínio musical inclui o domínio das competências de notação musical. Além disso, esta investigação me proporcionou conhecer melhor as competências dos meus alunos e enxergá-los não somente como iniciantes no piano, mas como músicos e indivíduos capazes de construir e avaliar os seus próprios processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, senti muita dificuldade em desenvolver a autonomia dos alunos ao longo do curso porque acredito que vivemos numa cultura em que os alunos já estão muito acostumados ao modelo de ensino-aprendizagem transmissão-recepção. Penso que a dificuldade em mudar este paradigma de educação também possa estar relacionada à minha própria formação acadêmica, plenamente pautada neste modelo de ensino-aprendizagem. Ainda que eu tenha tentado me desvencilhar deste modelo, percebo que a mudança requer ainda muito esforço da minha parte. Sinto-me ainda “amarrada” a muitos aspectos que são específicos do ensino formal de música e talvez, por esta razão, eu não tenha conseguido o equilíbrio desejado entre aspectos da aprendizagem formal e informal dentro da sala de aula. Por outro lado, ainda que a minha impressão de que os aspectos de aprendizagem formal tenham prevalecido, os depoimentos dos alunos colhidos alguns meses depois do processo expressam ter havido uma relação mais informal entre nós comparada às outras experiências formais que tiveram. O modelo transmissão-recepção se mostra mais presente nas primeiras fases da abordagem cujo processo culminou no Projeto Final. Na última fase, dedicada em grande parte a este projeto, prevaleceram os aspectos informais de aprendizagem e, desta forma, ao trabalharem em grupo na elaboração dos arranjos e nos ensaios, os alunos conseguiram alcançar uma maior autonomia. Este facto foi constatado tanto pelos depoimentos dos alunos quanto pelas minhas análises das gravações em vídeo e pelas observações feitas pela *critical friend*. Nesse sentido, ela ressaltou na sua última avaliação que “O grupo em si passou por vários estágios de interação até conseguir realizar um trabalho em equipe com muita afinidade, seriedade e afetividade”.

No final deste percurso, reconheço que não fui capaz de motivar os alunos nas aulas notacionais da mesma forma que consegui motivá-los nas aulas auditivas, facto observado pela *critical friend* e constatado através dos depoimentos dos alunos. A minha proposta era desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem que complementasse um método de Piano Funcional já existente, criando atividades e trabalhando aspectos pouco contemplados pelo método. Pelo facto de praticamente todas as atividades deste método terem sido elaboradas com base na notação musical, criei apenas atividades auditivas complementares. Por esta razão, não pensei no facto de que toda a minha criatividade e o meu empenho pudessem estar sendo depositados na preparação das aulas auditivas e que por isso, as aulas notacionais pudessem não ser tão atrativas. Ainda assim percebo que o interesse dos alunos pela notação musical cresceu gradativamente, na medida em que conseguiram relacionar tanto a leitura musical quanto os conceitos teóricos às suas outras práticas musicais. Ao observar todo o processo, a *critical friend* concluiu que a resistência dos alunos à leitura musical decaiu gradativamente, até chegar a um ponto de maior equilíbrio entre as atividades auditivas e notacionais. Nesse sentido ela também observou que, a partir do segundo ciclo de investigação-ação, houve um melhor equilíbrio entre as motivações intrínseca e extrínseca, quando os alunos buscaram compreender o processo de aprendizado transferindo-o para as suas áreas de interesse.

Neste último ciclo, a triangulação dos dados analisados aponta para um bom desempenho dos alunos tanto nas atividades auditivas quanto na leitura musical. No princípio, relacionar o tocar de ouvido às competências de leitura musical mostrou-se um grande desafio, uma vez que o tocar de ouvido é uma prática que normalmente requer um pensamento mais intuitivo enquanto que o desenvolvimento da leitura musical requer um pensamento mais analítico. No entanto, as estratégias utilizadas em comum nas duas práticas musicais contribuíram para que esta relação fosse estabelecida. As aulas auditivas refletiram-se positivamente nas aulas notacionais, sobretudo, pelo desenvolvimento de três aspectos principais: 1) compreensão musical e aquisição de conceitos aplicados à análise musical no momento da prática instrumental, 2) desenvolvimento da imagem interna dos sons através da

solmização e da prática instrumental na atividade “tocar de ouvido”, e 3) desenvolvimento dos aspectos motores através da prática instrumental de ouvido.

Embora o tocar de ouvido possa ser desenvolvido com o suporte de conceitos teóricos e estratégias aprendidas de forma explícita, o seu desenvolvimento tende a ocorrer de acordo com as práticas, estímulos e experiências auditivas às quais o indivíduo é submetido, cujo processo de aprendizagem ocorre de forma tácita e individual. A partir dos estímulos auditivos e da aprendizagem tácita que ocorre através da audição, da internalização, da observação e da experiência prática, ocorreram os momentos que foram definidos por eles como “clicks”. Comparo este processo ao processo de alfabetização da criança: ela recebe diversos estímulos até que um dia se dá conta de que já sabe ler e escrever. Mas não se pode definir o dia e nem a fase em que isto vai acontecer, pois cada criança tem o seu tempo. E assim é o tocar de ouvido, cada indivíduo terá os seus “cliks” de acordo com as suas experiências individuais. O pensamento analítico e o conhecimento explícito, aplicados ao desenvolvimento da prática do tocar de ouvido na abordagem aqui proposta, serviram como estratégias para que os alunos pudessem alcançar o domínio da prática de forma tácita. Não é um caminho absolutamente lógico e sequencial do conhecimento. A partir destas estratégias nas quais o tocar de ouvido foi trabalhado parcialmente de forma analítica, os alunos passaram a desenvolver a percepção e o domínio da prática de forma intuitiva, tendo como ponto de partida o conhecimento explícito para o desenvolvimento do tocar de ouvido através da aprendizagem tácita. *O conhecimento explícito e as competências musicais adquiridas através da prática do tocar de ouvido puderam ser associadas ao que os alunos aprenderam de forma simbólica através da notação musical, cujas estratégias de ensino-aprendizagem possibilitaram estas transferências de conhecimento e auxiliaram na construção de significados que foram comuns às experiências vivenciadas das duas formas.*

De maneira geral, foi possível perceber três significados partilhados entre os alunos: *para os alunos que já tocavam de ouvido a experiência parece ter resultado numa aprendizagem mais significativa quanto aos processos de aprendizagem formal, uma vez que estes estavam a ser associados às suas*



*práticas musicais informais; para os alunos que não tinham a prática de tocar de ouvido a experiência parece ter sido de certa forma “libertadora”, no sentido de se sentirem mais livres para fazer música de outras formas que não somente a partir da notação musical; para todos os alunos a experiência parece ter alargado os seus horizontes, por se sentirem músicos mais completos, e por ter ampliado as suas perspectivas em relação ao fazer musical. Assim, nas palavras da critical friend, o trabalho realizado nesta disciplina “cumpru um importante papel no ensino do piano funcional” e “colaborou para desconstruir dicotomias tais como tocar de ouvido/ler partitura, erudito/popular, ensino formal/informal, tradicional/inovador”.*

## CAPÍTULO 7 | CONCLUSÃO

### 7.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação teve como propósito compreender os processos de ensino-aprendizagem do Piano Funcional que incluem o tocar de ouvido e a notação musical através da elaboração e da aplicação de uma abordagem integrada. Com base na premissa de que no ensino formal de música clássica ainda há pouca ênfase no fazer musical que não tenha como base a notação musical (Cameau, 2012; Caspurro, 2006; Gordon, 2004; McPherson & Gabrielsson, 2002; Woody, 2010), este estudo propôs dar maior ênfase ao tocar de ouvido em contexto de aulas de Piano Funcional e, ao mesmo tempo, estreitar a relação entre as abordagens auditiva e notacional, propondo um equilíbrio entre o tocar de ouvido e a execução instrumental por notação musical. A partir desta intervenção, era necessário compreender o processo como um todo através de uma metodologia flexível e abrangente, que me permitisse ao longo da investigação realizar várias camadas de interpretação, e assim procurar compreender o fenómeno em questão sem desconsiderar elementos importantes, que interferem nos processos de ensino-aprendizagem. Se nesta abordagem eu pretendia compreender como se pode desenvolver o tocar de ouvido em conjunto nas aulas de Piano Funcional, era importante também compreender de que forma o trabalho realizado em grupo poderia interferir nos resultados da investigação. A análise dos dados revelou três principais processos a serem observados: i) o desenvolvimento do tocar de ouvido, ii) as transferências de conhecimento, e iii) o ensino-aprendizagem em grupo. Estes três processos, embora tenham sido analisados separadamente, entrelaçam-se na compreensão do fenómeno investigado - o impacto da ênfase no tocar de ouvido - quando se procura responder às questões da investigação. Tanto as transferências de conhecimento quanto o ensino-aprendizagem em grupo estiveram associadas ao desenvolvimento do tocar de ouvido, e assim por diante. No esclarecimento dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem do tocar de ouvido, esta tese buscou responder às seguintes questões:

### **De que forma é possível desenvolver a prática do tocar de ouvido em conjunto no contexto de aulas de Piano Funcional?**

Ao considerarmos que o tocar de ouvido é uma prática que tende a ocorrer de acordo com a percepção individual de cada aluno e que se torna inviável trabalhar uma música de ouvido com todos os alunos utilizando vários pianos simultaneamente, procurou-se desenvolver uma abordagem na qual os processos de aprendizagem dos alunos fossem complementares através das suas interações. Para tanto, desenvolveu-se uma abordagem que iniciasse fora do instrumento, de forma a que todos os alunos pudessem contribuir na análise do material musical para que, de seguida, um aluno realizasse no instrumento. Desta forma, os alunos não tocavam todos ao mesmo tempo quando estavam a aprender uma música de ouvido, mas participavam através da percepção e da análise do material musical.

Tanto quanto os aspectos musicais, a interação entre os participantes também foi percebida como um factor importante na qualidade do ensino-aprendizagem. As novas estratégias utilizadas para estimular a interação entre os alunos como, por exemplo, os arranjos das peças elaborados para quatro mãos e para conjunto destinados às atividades do tocar de ouvido, e o ensino-aprendizagem colaborativo entre pares, mostraram ter contribuído nesse sentido. Por outro lado, não apenas estas estratégias, mas também as discussões entre os alunos contribuíram para que os grupos avançassem para os últimos estádios de crescimento.

O trabalho realizado em grupo, nas atividades do tocar de ouvido, contribuiu para o desenvolvimento individual de cada aluno porque permitiu que, através das interações, os alunos pudessem aprender uns com os outros, partilhando percepções e trocando conhecimento na realização da atividade. Os resultados da investigação mostraram que a abordagem teve um papel inclusivo no sentido de atender às necessidades dos alunos com estilos diferentes de aprendizagem. Assim, foi possível concluir que, no formato de pequenos grupos, os alunos puderam se desenvolver através da observação, da partilha de sentimentos e experiências, e que o desenvolvimento do grupo contribuiu positivamente, tanto para o desenvolvimento do tocar de ouvido, quanto para os resultados

individuais.

### **Que estratégias podem ser utilizadas no desenvolvimento do tocar de ouvido num contexto de ensino-aprendizagem formal?**

Nas duas primeiras fases da abordagem proposta neste estudo, as atividades do tocar de ouvido estiveram associadas aos conteúdos programáticos do método utilizado, de forma a que as competências musicais desenvolvidas nesta atividade puderam ser associadas àquelas desenvolvidas nas outras atividades. O tocar de ouvido foi desenvolvido em grupo através de duas ferramentas pedagógicas principais: a solmização e a análise musical. Para a realização do solfejo (solmização), os arranjos das músicas foram elaborados a duas vozes nos primeiros estádios de aprendizagem. A partir da escuta das gravações das músicas escolhidas, os alunos analisavam o material musical em conjunto e a partir desta identificação, solmizavam cada parte separadamente. Na terceira fase da investigação, dedicada em sua maior parte ao Projeto Final, os alunos trabalharam músicas que foram escolhidas por eles, e nesta fase prevaleceram os princípios de aprendizagem informal da música popular definidos por Green (2012 a, 2012 b). Os resultados mostraram que nesta fase, tanto a motivação quanto a autonomia estiveram em maior evidência.

Ainda que o tocar de ouvido tenha se desenvolvido em contexto formal de ensino-aprendizagem, tendo como base o conhecimento explícito e associado ao conteúdo programático do método escolhido, também foi possível desenvolvê-lo de forma holística quando novos conceitos foram trabalhados através da prática e em contexto musical, na medida em que foram requeridos pelo próprio fazer musical. O desenvolvimento musical a partir da ênfase no tocar de ouvido ocorreu de forma muito individual para cada aluno. Ainda que todos tivessem trabalhado numa mesma abordagem desenvolvida a partir do pensamento analítico e do conhecimento explícito, em cada indivíduo o tocar de ouvido foi desenvolvido de forma muito particular e, sobretudo, esteve associado às suas experiências musicais extraclasse. Estes resultados corroboram com o facto de que *o tocar de ouvido não se desenvolve de forma linear e sequencial* (Green, 2012 a, 2012 b; Lilliestam, 1996), mas que esta prática musical essencialmente tácita se pode desenvolver através de estímulos e estratégias de ensino-

aprendizagem.

**Em aulas de instrumento, de que forma é possível haver um equilíbrio e estabelecer uma relação entre as aprendizagens auditiva e notacional? Que estratégias podem ser utilizadas para promover associações entre o que os alunos aprendem de forma auditiva e o que aprendem com notação musical?**

As principais estratégias utilizadas neste estudo para promover associações entre as aprendizagens auditiva e notacional foram o solfejo, a análise musical e os conteúdos comuns às duas abordagens. Para que houvesse um equilíbrio entre as duas formas de aprendizagem, não somente algumas estratégias foram comuns às duas abordagens, quanto o tempo dipendido a cada uma delas também foi o mesmo. Os arranjos das peças elaborados para as atividades do tocar de ouvido seguiram as mesmas abordagens de leitura do método trabalhado: multitonal (no padrão dos cinco dedos) e intervalar. Desta forma, os mesmos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos puderam ser trabalhados nesta configuração, nas duas abordagens. Assim, as aulas auditivas serviram como uma preparação para as aulas notacionais, tanto pela aquisição de conceitos quanto pelo desenvolvimento da imagem interna dos sons associada à ação mecânica no instrumento. Alguns fenômenos ocorridos no trabalho de desenvolvimento da imagem interna dos sons comprovou haver relação entre a imagem interna dos sons e a ação mecânica no instrumento. Tais evidências ocorreram quando o solfejo esteve associado à realização no instrumento, de forma a conduzir a ação mecânica, e quando os alunos, ao imaginarem os sons, utilizavam como estratégia a digitação silenciosa das notas, fora do instrumento. Estes resultados sugerem que o uso do solfejo aplicado à prática instrumental fortalece a relação imagem interna dos sons - ação mecânica, requerida tanto na prática do tocar de ouvido quanto na leitura de partitura. A partir da evidência da ocorrência dos fenômenos, nos quais a imagem interna dos sons estava associada à ação mecânica no instrumento, é possível concluir que o solfejo se revela como uma ferramenta potencialmente eficaz no desenvolvimento da leitura musical, tendo servido neste estudo como ponte entre a aprendizagem auditiva e a aprendizagem notacional no instrumento.

O pensamento musical analítico associado diretamente à prática do instrumento, tanto na atividade do tocar de ouvido quanto nas atividades para as quais utilizamos a notação musical, parece ter possibilitado aos alunos uma melhor compreensão e contextualização dos conceitos que haviam sido vistos anteriormente na disciplina de Teoria e Percepção. Este facto confirma a posição de autores que defendem a importância da prática musical na aprendizagem de conceitos teóricos (Karpinsky, 2000; Rogers, 2004). Ainda na relação entre as aulas auditivas e notacionais, foi possível perceber que as aulas auditivas não funcionavam apenas como uma preparação para as aulas notacionais de forma a se refletirem no desenvolvimento da leitura e da compreensão musical, mas também, que as aulas notacionais estavam a funcionar como uma espécie de reforço visual do que antes era trabalhado somente através da audição e da prática no instrumento. Esta relação mútua entre as duas abordagens mostra que as ambas são complementares.

### **Qual o impacto desta intervenção no ensino-aprendizagem musical?**

Na análise do processo como um todo, verifica-se que na primeira fase de desenvolvimento da abordagem, houve um maior interesse dos alunos pelas aulas auditivas e maior identificação com o repertório trabalhado de ouvido. Considero que partir dos elementos com os quais os alunos já se identificavam tenha sido fundamental para a aquisição de conhecimento novo. O interesse dos alunos pela notação musical aumentou gradativamente na medida em que foram ocorrendo as transferências de conhecimento para outras áreas do seu interesse e associações entre o que era trabalhado dentro e fora da disciplina. A partir destas transferências, os resultados da investigação-ação comprovam que a ênfase no tocar de ouvido e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem com base na audição, corroborou não somente para a aquisição de conhecimento tácito e explícito, como também para o desenvolvimento dum aspecto essencial para a formação do músico: a criatividade. O trabalho em pequenos grupos também favoreceu positivamente o desenvolvimento da abordagem, oferecendo um ambiente que propiciou a partilha de experiências e o senso de pertencimento, onde cada um pôde se reconhecer como parte do grupo e estar ciente das suas potencialidades individuais. Na medida em que o ambiente de ensino-aprendizagem formal se foi dissolvendo e dando lugar aos princípios e

aspectos que definem os processos de aprendizagem informal da música popular definidos por Green (2012 a, 2012 b) o caminho percorrido em direção à performance artística foi conduzido essencialmente pela motivação, culminando na expressão de um conjunto de elementos que são apercebidos de forma tácita. Em síntese, a intervenção realizada através deste estudo teve dois resultados positivos essenciais: i) o ouvido desenvolveu um papel essencial no desenvolvimento de conhecimento e competências musicais no instrumento, promovendo uma aprendizagem mais significativa; ii) a complementariedade das duas abordagens promoveu a otimização do ensino-aprendizagem. Por último, ressalta-se que o facto de se incluir a música popular neste trabalho teve um significado muito diferente para os alunos porque este é o tipo de música que conseguem associar às suas realidades e aos seus contextos de vida. O olhar mais sensível para este aspecto e para as diferentes formas do fazer musical resultou numa visão mais abrangente de literacia musical.

## 7.2 ESQUEMATIZAÇÃO DAS TRANSFERÊNCIAS DE CONHECIMENTO NO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA ABORDAGEM

A partir dos resultados alcançados nesta investigação, e à luz da fundamentação teórica que dá suporte a esta tese, foi possível desenvolver um esquema de representação das transferências de conhecimento que ocorreram durante o processo de aplicação da abordagem integrada de ensino-aprendizagem do Piano Funcional. Este esquema foi desenvolvido com base nos resultados do presente estudo.

Neste esquema, a inteseção entre as aulas auditiva e notacional resultam numa abordagem integrada e a complementariedade entre as duas abordagens, consequentemente, resultam numa aprendizagem mais significativa. Partindo do princípio de que os sons devem preceder os símbolos, neste esquema o ensino-aprendizagem de música inicia-se primeiramente de forma auditiva e prática. Tanto no início quanto no decorrer da abordagem, integram-se conhecimento tácito e explícito e conhecimento adquirido dentro e fora do contexto da aula. A abordagem parte do princípio de que os alunos trazem para

as aulas o conhecimento adquirido previamente. Nas aulas auditivas, desenvolvem-se ao longo do processo cinco elementos essenciais:

- 1.** Competências motoras de execução pianística;
- 2.** Competências funcionais ao piano;
- 3.** Desenvolvimento da imagem interna dos sons com a compreensão da sintaxe musical;
- 4.** Aquisição de conceitos musicais;
- 5.** Expressividade musical;

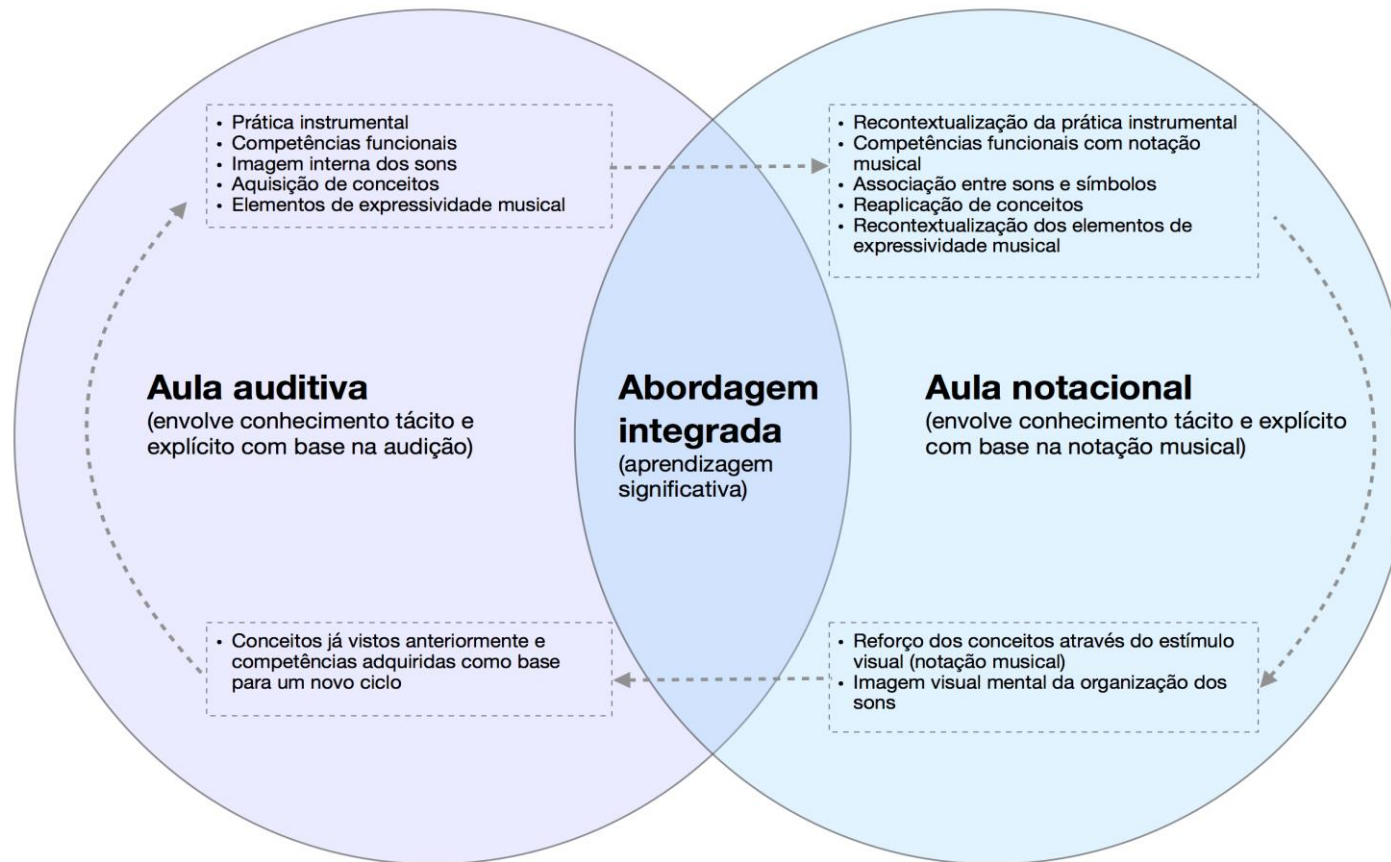
A partir de então, é estabelecida uma ponte entre a aula auditiva e a aula notacional através da aplicação de estratégias comuns de ensino-aprendizagem. Desta forma, ocorrem as transferências da aula auditiva para a aula notacional:

- 1.** A recontextualização da prática instrumental, quando os aspectos motores de execução do instrumento já trabalhados anteriormente são transferidos para o momento da leitura musical;
- 2.** A recontextualização das competências funcionais ao piano, que passam a ser trabalhadas com notação musical;
- 3.** As associações entre sons e símbolos, quando a imagem interna dos sons desenvolvida na prática do tocar de ouvido é reativada no momento leitura musical;
- 4.** A reaplicação de conceitos, quando os conceitos musicais adquiridos através da aprendizagem auditiva são revistos em novo contexto musical;
- 5.** A recontextualização de elementos de expressividade na partitura.

A partir da aula notacional, os conceitos musicais que já haviam sido trabalhados de forma auditiva são reforçados através do estímulo visual (notação musical). Assim, a imagem mental da organização dos sons já desenvolvida de forma auditiva passa a ser associada a uma nova imagem da



organização dos sons, a imagem visual (partitura), tendo como principal estratégia de associação entre uma forma e outra, a *análise musical*. A partir de então, todos os elementos musicais trabalhados neste ciclo podem servir como base para aqueles que serão adquiridos a seguir, funcionando como um processo em espiral. Através deste estudo, foi possível perceber que a forma como estes processos ocorrem tendem a variar de indivíduo para indivíduo e estão associadas tanto a outras experiências musicais vivenciadas fora do contexto da disciplina (conhecimento tácito e explícito) e da qualidade do estudo e do tempo despendido na prática do instrumento. Esta abordagem pode ser adaptada para qualquer instrumento ou disciplina na qual se tenha como objetivo a integração entre aprendizagem auditiva, aprendizagem notacional, teoria e percepção musical e prática instrumental.



**Figura 7.1** Esquematização das transferências de conhecimento no processo de aplicação da abordagem

### 7.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora a metodologia utilizada neste estudo tenha possibilitado uma recolha vasta de dados, é preciso considerar as limitações existentes antes que os resultados sejam explorados. Primeiramente, ressalto que os resultados deste estudo não podem ser generalizados, uma vez que os dados recolhidos caracterizam um contexto muito específico. Ao optar por um estudo de natureza qualitativa e não por um estudo experimental, considerei que no caso dos processos de ensino-aprendizagem, há diversas variáveis relacionadas aos sujeitos participantes e às situações vivenciadas que podem implicar no desenvolvimento destes processos, e que não podem ser controladas como, por exemplo, as interações entre estes sujeitos e a complexidade de suas experiências musicais vividas anteriormente. Para além disso, não era a minha intenção focar nos resultados, mas antes, nos processos de ensino-aprendizagem. Também não tive a intenção de comparar a abordagem de ensino-aprendizagem desenvolvida neste estudo com outras abordagens existentes. Por outro lado, este estudo contextual de carácter interpretativo não gerou resultados que se aplicam a todas as realidades. Em segundo lugar, atento para o número reduzido de participantes desta investigação, escolho que se justifica pela necessidade de se analisar os dados recolhidos de forma mais minuciosa e aprofundada. Assim, os resultados e conclusões referem-se especificamente aos participantes desta investigação.

## 7.4 SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

A partir de uma revisão bibliográfica no âmbito da temática “tocar de ouvido”, foi possível aferir que há poucos estudos neste domínio. Esta revisão aponta para a existência de estudos correlacionais e experimentais, havendo ainda poucos estudos exploratórios que analisam como ocorrem os processos de desenvolvimento desta prática musical, sobretudo, sob as óticas da pedagogia e da psicologia da música. Recomenda-se para futuros investigadores a realização de *surveys* que esclareçam a existência e como ocorrem as práticas atuais que contemplam o tocar de ouvido em contextos formais de ensino-aprendizagem como estúdios, conservatórios e universidades. Na mesma linha, sugere-se que futuros estudos sejam dedicados a explorar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos alunos e pelos professores, de forma a disseminar as abordagens existentes.

Por outro ângulo, seria importante haver estudos que explorassem os processos cognitivos envolvidos nas práticas instrumentais de ouvido, esclarecendo como ocorre a relação entre a percepção auditiva e a ação motora no instrumento, fenómeno evidenciado também neste estudo.

Os resultados da presente investigação mostraram que as abordagens auditiva e notacional podem ser complementares, influenciando-se positivamente uma na outra. A partir destes resultados, sugere-se a realização de estudos longitudinais que esclareçam de que forma o tocar de ouvido interfere no processo de ensino-aprendizagem instrumental da música clássica, quando o tocar de ouvido é desenvolvido em conjunto com a aprendizagem por notação musical desde a sua base e em longo prazo. Assim, recomenda-se a aplicação da abordagem desenvolvida nesta tese com indivíduos de idades e níveis diferentes.

## 7.5 DISCUSSÃO

As pesquisas desenvolvidas na atualidade sobre o tocar de ouvido têm apresentado importantes argumentos para que o desenvolvimento das competências auditivas seja visto como essencial em qualquer processo de ensino-aprendizagem musical. A valorização de aspectos da aprendizagem informal nos contextos formais de Educação Musical também tem se mostrado eficaz, não só no que diz respeito aos resultados referentes à qualidade da aprendizagem, como também em relação a outro aspecto essencial neste processo: a motivação. A experiência desta nova abordagem de ensino-aprendizagem mostrou diversos resultados que evidenciam o papel essencial do ouvido no desenvolvimento musical, como também desmistificou a ideia de que tocar de ouvido é uma habilidade subordinada ao talento musical que depende da condição de se ter um bom ouvido. Ao contrário, através do treinamento esta prática pôde ser desenvolvida e resultar num melhor desenvolvimento da literacia musical quando esta incluiu a notação musical. O que esta abordagem integrada de ensino-aprendizagem do Piano Funcional procurou, através de práticas mais diversificadas, foi alcançar a formação de um músico mais completo, que não esteja restrito à reprodução de modelos na sua atuação como performer e que seja, acima de tudo, mais criativo, livre e capaz de tomar as suas próprias decisões.

Embora a abordagem estivesse atrelada a um método de ensino com conteúdos sequenciais, a atividade “tocar de ouvido” proporcionou a aprendizagem holística. O tocar de ouvido se mostrou como a atividade mais eficaz para a realização do trabalho em grupo e da aprendizagem colaborativa, desenvolvendo aspectos essenciais nos processos de ensino-aprendizagem como a autonomia e a motivação. O trabalho em pequenos grupos favoreceu positivamente os resultados individuais, tendo em conta que a interação entre os alunos tornou o ambiente mais rico e estimulante. A atividade “tocar de ouvido” favoreceu o desenvolvimento de aspectos importantes da execução instrumental como, por exemplo, a audição e a técnica instrumental. Consequentemente, esta prática refletiu-se positivamente no desenvolvimento das competências de notação musical. Ainda que o tocar de ouvido seja uma

prática calcada essencialmente em conhecimento tácito, foi possível desenvolvê-la em contexto formal de ensino utilizando ferramentas pedagógicas como a solmização, a análise e a aplicação de conceitos teóricos (que se traduzem em conhecimento explícito), promovendo estímulos auditivos e a compreensão da organização musical. Assim, estas estratégias favoreceram a otimização do tocar de ouvido. Tanto a solmização quanto a análise musical, utilizadas como estratégias durante esta atividade, mostraram-se eficazes no desenvolvimento da imagem interna dos sons e na compreensão da sua organização em termos de construção musical. Estes resultados sugerem que o tocar de ouvido, quando integrado ao ensino formal de música, pode ser concebido como qualquer outra atividade que normalmente é conduzida por um professor em uma disciplina, e não apenas como uma habilidade a ser desenvolvida fora do contexto acadêmico e exclusivamente através das práticas de aprendizagem informal de música. Da mesma forma, o desenvolvimento das competências auditivas como resultado da aplicação da abordagem sugere que o tocar de ouvido pode ser uma prática complementar às disciplinas de formação auditiva.

O trabalho desenvolvido ao longo deste estudo mostrou que as estratégias utilizadas nesta abordagem integrada resultaram em associações entre os conteúdos trabalhados na disciplina de Piano Funcional e aqueles que eram trabalhados em outras disciplinas, para além das associações entre o que era trabalhado dentro e fora da Universidade. Os resultados positivos destas associações - quer sejam no universo acadêmico, quer sejam em ambientes de aprendizagem informal - sugere-nos repensar um programa curricular sob a ótica transdisciplinar, havendo uma meta comum e integradora entre as disciplinas do curso de Música. Neste sentido, o curriculum deve ser pensado não só de forma horizontal, ou seja, na sequência dos conteúdos programáticos de cada disciplina, mas também, de forma vertical, na relação entre os conteúdos das disciplinas que são trabalhadas simultaneamente, havendo maior coerência e sintonia entre as abordagens de ensino.

O método *focus group* mostrou-se muito eficiente para promover a partilha de opiniões entre os alunos. Através das discussões, os alunos mostraram uma compreensão dos seus processos de ensino-aprendizagem que nem sempre podiam ser percebidos nas aulas e que a interação era muito importante tanto

para melhorar a prática do tocar de ouvido em conjunto quanto para o processo de ensino-aprendizagem como um todo. O envolvimento no projeto levou os participantes a terem uma experiência significativa, especialmente no último ciclo, quando trabalharam no projeto final. O foco na reflexividade mostrou com maior clareza o que aconteceu no processo. Da mesma forma, o aspecto colaborativo da investigação-ação favoreceu a aprendizagem em grupo: através das discussões, os alunos perceberam que era importante melhorar a interação entre eles. Além disso, através das discussões os alunos e eu juntos fizemos um esforço para melhorar a qualidade das aulas. A partir destes resultados, é possível concluir que o uso da investigação-ação na educação musical é potencialmente eficaz na melhoria da prática. Por fim, a profundidade da experiência e o prazer na realização musical são aspectos que devem ser constantemente refletidos pelos professores de música.

A partir da realização deste projeto, uma nova disciplina de música parecia ter acontecido no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, com outra cara, outra atmosfera, outra dimensão. Não era apenas um Teclado Básico. Era algo muito maior que uma disciplina curricular. Sentimos ter vivido uma profunda experiência de transformação. Talvez a grandeza da mudança possa ser justificada pela integração de práticas musicais diversas que não somente aquelas anteriormente contempladas na disciplina de piano em grupo, ou talvez, por termos procurado valorizar toda e qualquer experiência musical já vivenciada por cada um dos participantes. E por valorizarmos estas experiências, procuramos ouvir atentamente as suas vozes e compreender os indivíduos na sua totalidade. Também pela relação que se estabeleceu entre nós ao longo do tempo e porque acreditamos que todos sejam capazes de ensinar uns aos outros enquanto aprendem. E por acreditarmos que os processos de ensino-aprendizagem se constituem numa “via de mão dupla”, entendemos que quem ensina, ao deixar um pouco de si, também carrega consigo um pouco de quem aprende. No fim deste profundo processo de transformação pessoal e profissional, percebi o quanto é importante conhecer a história de cada aluno, e assim procurar compreender de onde ele vem e para onde ele vai, e não somente enxergá-lo como parte de um sistema. Por esta razão, acredito cada vez mais na necessidade de se repensar sobre o *currículo* de forma que se estabeleça uma

relação mais autêntica entre a educação formal e as práticas musicais que existem fora do mundo acadêmico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberda, J. V., Falcão, J. E. C., Costa, D. H. M. (2014). Relato de Experiência do Grupo Pia-Nós: ensaios, arranjos e performance sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical*, Vitória, 310-317.  
file:///C:/Users/User/Downloads/7529-17478-1-PB.pdf
- Allen, D. R. (1983). *Creative Keyboard for Adult Beginners*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Almada, C. (2013). *Harmonia Funcional*. Campinas: Editora UNICAMP.
- Anderson, R. (2001). *Ensemble: Keyboard Proficiency for the Music Major*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Baker, D., Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment. *Research Studies in Music Education*, 0(0), 1–19.
- Bamberger, J. (1995). *The Mind Behind the Musical Ear. How Children Develop Musical Intelligence*. Harvard: Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1996). Turning Music Theory on its Ear. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1, 33-55.
- Bangert, M., Altenmüller, E. O. (2003). Mapping perception to action in piano practice: A longitudinal DC-EEG study. *BMC Neuroscience*, 4 (26), 1-14.
- Barret, M. S. (2003) I Hear What You Mean: Music Literacy in the Information Technology Age. In J. Livermore (ed.), *More than Words can say: A view of literacy through the arts*. Bradon: Australian Centre for Arts Education.
- Bastien, J. (1973). *How to teach piano successfully*. Sandiego: Neil A. Kjos, Jr. Publishers.
- Bollos, L. H. (2011). A música popular como ferramenta essencial na disciplina Piano Complementar. *Anais do XXI Congresso da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, 421-436.

- Bollos, L. H. (2013). Uma abordagem sobre sistematização de acordes no piano popular. *Anais do IX Workshop Multidisciplinar sobre Ensino e Aprendizagem*, Faculdade Campo Limpo Paulista, 179-181.
- Bowman, W. D. (2009). No One True Way: Music Education Without Redemptive Truth. In T. A. Regelsky e J. T. Gates (eds.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice* (pp. 3-15). New York: Springer.
- Bresler, L. (2000). Metodologias Qualitativas de Investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard: Harvard University Press.
- Bucher, H. E. (2009). *Toque Piano Hoje... se sempre! Curso de piano Para adultos*, volume 1. Vitória, E.S.: O Autor.
- Bucher, H. E. (2010). *Toque Piano Hoje... se sempre! Curso de piano Para adultos*, volume 2. Vitória, E.S.: O Autor.
- Bucher, H. E. (2011). *Toque Piano Hoje... se sempre! Curso de piano Para adultos*, volume 3. Vitória, E.S.: O Autor.
- Campbell, L. (1982). *Sketching at the Keyboard*. London: Stainer & Bell.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), 421-435.
- Carr, W., Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Caspurro, M. H. R. S. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmônica no Desenvolvimento da Improvisação* (Tese de Doutorado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cerqueira, D. L. (2009). O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, 9 (1), 129-140.
- Chastek, W. K. (1967). *Keyboard Skills: Sight Reading, Transposition, Harmonization, and Improvisation*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

- Christensen, L. (2000). *A survey of the importance of functional piano skills as reported by band, choral, orchestra, and general music teachers* (Tese de Doutorado). Norman: University of Oklahoma.
- Clark, F., Goss, L., Grove, R. (1980). *Keyboard Musician for the Adult Beginner*. Miami, FL: Summy-Bichard Inc..
- Coats, S. (2006). *Thinking as you play. Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press.
- Coffman, D. D. (2009). Learning from our elders: survey of New Horizons International Music Association band and orchestra directors. *International Journal of Community Music*, 2 (2&3), p. 227-240.
- Comeau, G. (2012). Playing by ear in the Suzuki Method: Supporting evidence and concerns in the context of piano playing. *The Canadian Music Teacher*, 62 (3), 42.
- Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4 (1), 93-104.
- Costa, C. H. C. R. ; Machado, S. G. (2012). *Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior*. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 1, 95 p.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª ed. Coimbra: Almedina.
- Couto, A. C. N. (2013). O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *Per Musi*, Belo Horizonte, 28, 231-238.
- Covington, K. (1992). An alternative approach to aural training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 6, p. 5-8.
- Covington, K. (2005). The Mind's Ear: I Hear Music and No One Is Performing. *College Music Symposium*, 45, 25-41.  
<http://www.jstor.org/stable/40374518>
- Covington, K., Lord, C. H. (1994). Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications". *Music Theory Spectrum*, 16 (2), 159-170.

- Cunha, J. C. R. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical* (Tese de Doutorado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dalby, B. (1999). Teaching audiation in instrumental classes. *Music Educators Journal*, 85 (6), 22-25.
- Delzell, J. K., Rohwer, D. A. e Ballard, D. E. (1999). Effects of Melodic Pattern Difficulty and Performance Experience on Ability to Play by Ear. *Journal of Research in Music Education*, 47 (53), 53-63.
- Denardi, C. (2007). *Professores de música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá Editora.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3a ed. (pp. 1-32). Thousands: Sage Publications.
- Duckworth, G. (1970). *Keyboard Musicianship*. New York: Free Press.
- Erlings, B. (1975). *Comprehensive Keyboard Skills*. Tucson, AZ: Nuove Music.
- Feishas, H. F. B. (2006). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music*, 27 (1), 47-58.
- Feishas, H. F. B. (2010). *Formal and informal music learning in brazilian higher education* (Tese de Doutorado). London: Institute of Education, University of London.
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. Oxford: Oxford University Press.
- Flach, G. A. (2013). *Arranjos para Piano em Grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Flach, G. A. (2014). Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais. *Revista da Fundarte*, 14 (27), 9-31.
- Flick, Uwe (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. 4<sup>th</sup> ed. London: Sage.

- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7 (3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-145.
- Foxley, W. M., Lowe, B. R. (1975). *Piano Study Guide and Workbook*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Freebody, P. (2004). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. 2a ed. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1999). *Educação como Prática da Liberdade*. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furlong, J; Oancea, A. (2005) *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research: A Framework for Discussion*. Oxford: Oxford University Department of Educational Studies.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garcia, L., Rager, B. (1980). *Acquiring Music Fundamentals*. Lebanon, IN: Alexander-Morton.
- Giles, A. (1988). *Beginning Piano, An Adult Approach*. Books 1 and 2. Bryn Mawr, PA: Theodore Presser Company.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., Chadwick, B.(2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), 291-295.
- Gordon, E. E. (1990). *Advanced measures of music audiation: Combined seventh and eighth grade percentile norms*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E. (2007) *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA.

- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2004). *The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*. Chicago: GIA.
- Gordon, S. (1995). *Etudes for Piano Teachers. Reflections on the Teacher's Art*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play!: How to Free Your Students' Aural, Improvisation and Performance Skills*. London: Ashgate.
- Green, L. (2012 a). *How Popular Musicians Learn*. London: Ashgate.
- Green, L. (2012 b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.
- Green, L. (2004). Music in society and education. In C. Philpott e C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching*. (pp. 47-60). London: Routledge.
- Grunow, R. F. (2005). Music Learning Theory: A catalyst for change in beginning instrumental music instruction. In M. Runfola e C. C. Taggart (Eds.), *The development and practical application of Music Learning Theory*. (pp. 179-200). Chicago: GIA.
- Guhl, L. (1979). *Keyboard Proficiency*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.
- Haydon, G. (1996) Standards in Piano Proficiency. In J. Lyke, Y. Enoch e G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*. (pp. 423-435). Illinois: Stipes Publishing Company.
- Heerema, E. (1984). *Progressive Class Piano*. 2a ed. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Hilley, M., and Olson, L. F. (1992). *Piano for Pleasure: A Basic Course for Adults*. St. Paul, MN: West Publishing Company.
- Hilley, M., and Olson, L. F. (1996). *Performance for the Developing Musician, Books One and Two*. 2ª ed. Minneapolis: West Publishing Company.

- Hilley, M., and Olson, L. F. (2006). *Piano for the Developing Musician*. 6a ed. Belmont, CA: Schirmer, Thomson Learning.
- Hilley, M., and Olson, L. F. (1998). *Piano for the Developing Musician. Comprehensive Edition*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2002). Philosophical Issues in Curriculum. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 48-62). Oxford: Oxford University Press.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. (2005). Focus Group. Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3a ed. (pp. 887-907). Thousands: Sage Publications.
- Karlsen, S., Väkevä, L. (2012). Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasap, B. T. (1999). *The status of undergraduate secondary piano instruction in selected departments of Music Education in Turkey with recommendations for teaching functional piano skills in groups* (Tese de Doutoramento). Norman: University of Oklahoma.
- Kember, D. (2000). *Action Learning and Action Research. Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. (2004). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason e H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3a ed. (pp. 559-603) Thousands: Sage Publications.

- Ketovuori, M. (2015). With the eye and the ear—analytical and intuitive approaches in piano playing by Finnish teacher candidates. *International Journal of Music Education*, 33(2), 133–145.
- Kim, H. (2014). *Exploring Disciplinary and Multimodal Literacy Practices in Music Education* (Tese de Doutoramento). University of Michigan.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research. Introducing Focus Group. *BMJ*, 311, 299-302.
- Kochevitsky, G. (1967). *The Art of Piano Playing*. Secaucus, NJ: Summy-Birchard.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. Minneapolis: University of Minnesota.  
<http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Kruse, N. B. (2009). ‘An elusive bird’: perceptions of music learning among Canadian and American adults. *International Journal of Community Music*, 2 (2&3), 2015-225.
- Lahav, A., Saltzman, E., Schlaug, G. (2007). Action Representation of Sound: Audiomotor Recognition Network While Listening to Newly Acquired Actions. *The Journal of Neuroscience*, 27(2), 308 –314.
- Lancaster, L. E.; Renfrow, K. D. (2008) *Alfred's Group Piano for Adults. Books 1 and 2. Teacher's Handbook*. 2<sup>a</sup> edition. Amsteden: Alfred Publishing Co., Inc.
- Lancaster, L. E.; Renfrow, K. D. (1995) *Group Piano for Adults. Book 1*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
- Lancaster, L. E.; Renfrow, K. D. (1996) *Group Piano for Adults. Book 2*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
- Lehmann, A. C., Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40–58.
- Lehmann, A. C.; Sloboda, J. A.; Woody, R. H. (2007). Motivation. In *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring Skills*. (pp. 44-60). Oxford: Oxford University Press.



- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmer, I. (1967). *Keyboard Harmony: A Comprehensive Approach to Musicianship*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Lemos, D. (2012). Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, 5, 98-125.
- Lieberman, M. (1957). *Keyboard Harmony and Improvisation*. New York: Norton.
- Lilliestam, L. (1996). On Playing by Ear. *Popular Music*. 15 (2), 195-216.  
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/931218?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21101548429993>
- Lindeman, C. A. (2012). *PianoLab: An Introduction to Class Piano*. 7a ed. Belmont, CA: Wadsworth, Thomson Learning.
- Lindlof, T. R., Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*, 2a ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lloyd, R. (1975). *Creative Keyboard Musicianship: Fundamentals of Music and Keyboard Harmony through Improvisation*. New York: Dodd Mead.
- Lowder, J. (1991). *Basic Piano Skills*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing.
- Luce, J. R. (1965). Sight-Reading and Ear-Playing Abilities as Related to Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, Thousand Oaks, CA, 13 (2), 101-109.
- Lyke, J. (1996) The Adult in a College Piano Lab. In J. Lyke, Y. Enoch e G. Haydon (Eds), *Creative Piano Teaching* (pp. 415-422). Illinois: Stipes Publishing Company.
- Lyke, J., Caramia, T., Haydon, G., Alexander, R., Elliston, R. (2003). *Keyboard Musicianship*. 8a ed. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Lyke, J., Edwards, D. (2006). *Keyboard Fundamentals. Books 1 and 2*. 5a ed. Champaign, IL: Stipes Publishing Co.

- Machado, S. G. (2016). A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Orfeu*, Ano 1, n. 1, 132-155.
- Mach, E. (2003). *Contemporary Class Piano*. 6a ed. New York: Oxford University Press.
- Mainwaring, J. (1951 a) Psychological factors in the teaching of music: Part 1: Conceptual musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 105–121.
- Mainwaring, J. (1951 b) “Psychological factors in the teaching of music: Part II: Applied musicianship”. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199–213.
- Masadeh, M. A. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2 (10), 63-68.
- Mason, L. (1844). *Manual of the Boston Academy of Music, for Instruction in the Elements of Vocal Music, on the System of Pestalozzi*. 5th edition. Boston: J. H. Wilkins & R. B. Carter.
- McFarland, D. G. (2013). *Intro to Piano. Class Piano for Adult Beginners*. USA: Spencer Meadow Press.
- McLain, M. S. (1974). *Class Piano*. Bloomington: Indiana University Press.
- McPherson, G.E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 33 (I), 5-35.
- McPherson, G.E., Bailey, M., Sinclair, K. E. (1997). Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 103-129. <http://www.jstor.org/stable/3345469>
- McPherson, G. E., Gabrielson, A. (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt e G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. (pp. 99-115). Oxford: Oxford University Press.
- Miner, M., Cheney, L., Dent, J., Bauer, K. (1993). *Reading Keyboard Music: The Work of C. S. Reid*. Rev. ed. Stockton, CA: Demibach Society.

- Montandon, M. I. (1995) Aula de Piano ou Aula de Música? O que podemos entender por “Ensino de Música através do Piano”. *Em Pauta*, (11), 67-79.
- Morgan, D. L. (2013). Focus Groups as Qualitative Research. Planning and research design for focus groups. SAGE Research Methods, 2-18.  
[http://www.twu.edu/downloads/qualitative-inquiry/Morgan\\_1997\\_Focus\\_groups\\_as\\_qualitative\\_research.pdf](http://www.twu.edu/downloads/qualitative-inquiry/Morgan_1997_Focus_groups_as_qualitative_research.pdf)
- Mota, G. (2008). Percursos partilhados, narrativas cruzadas. In: G. Mota (Org.), *Crescer nas Bandas Filarmónicas – um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento.
- Musco, A. M. (2011). Beyond "Line by Line": Strategies for Performance and Learning Transfer”. *Music Educators Journal*, 98 (59), 59-67.  
<http://mej.sagepub.com/content/98/1/59>
- Musco, A. M. (2010). Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, University of Illinois, US, (184), 49-63.
- Musco, A. M. (2006). *The Effects of Learning Songs by Ear in Multiple Keys on Pitch Accuracy and Attitudes of Bands Students/Aural Transposition* (Tese de Doutoramento). Oregon: University of Oregon.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.
- Orlandi, L. A. (2009). Basic piano instruction for vocal art students at the Tshwane University of Technology in Pretoria, South Africa. (Tese de Doutoramento). Pretoria: University of Pretoria.
- Pace, C. (1997). *Piano Play and Simple!* Vol. 1. Chatham, NY: Lee Roberts Music Publications, Hal Leonard.
- Page, C. (1974). *The Laboratory Piano Course. Book 1*. New York: Harper and Row.
- Page, C. (1975). *The Laboratory Piano Course. Book 2*. New York: Harper and Row.

- Palmer, C. (2006). Nature of memory for music performance skills. In E. Altenmueller e M. Wiesendanger (Eds) *Music, Motor Control and the Brain*. (pp. 39-53). Oxford: Oxford University Press.
- Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 6, 02-18.
- Pelz, W. (1981). *Basic Keyboard Skills: An Introduction to Accompaniment Improvisation, Transposition and Modulation, with an Appendix on Sight Reading*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Priest, P. (1989). Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education*. 6 (2), 173-191.
- Pyle, H. (2002). *The University Piano Series: A Course of Study for the Adult Student. Books 1, 2, 3 and 4*. Ann Arbor, MI: Campus Publishers.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660.
- Ramos, A. C. (2005). *Peitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Reinoso, A. P. T. (2012 a). A inserção do ensino de piano em grupo no Brasil: episódios marcantes. *Anais do II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 1110-1117.
- Reinoso, A. P. T. (2012 b). *O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Rezits, J. (1975). *Source Materials for Keyboard Skills*. Bloomington, IN: D. Daniel Publications.
- Richardson, L., Pierre, E. A. S. (2005). Writing: a method of inquiry. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3a ed. (pp. 1-32). Thousands: Sage Publications.
- Robson, C. (2013). *Real World Research*. 3ª ed. UK: Wiley.

- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, nº 8, 1-14.
- Rogers, M. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Trustees: Southern Illinois University Press.
- Rummo, C. P. (1972). *Functional Piano for Class and Individual Instruction*. Pittsburgh: Volkwein Bros.
- Santos, R. L. (2013). O Ensino de Piano em Grupo: uma proposta para a elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Saramago, J. (1997). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schippers, H., Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond ‘Songs from Every Land’. In G. E. McPherson e G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. (pp. 87-104). Oxford: Oxford University Press.
- Schleuter, S. L. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists: An application of content and learning sequences* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Schirmer Books.
- Sheftel, P. (1970). *Exploring Keyboard Fundamentals*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. 2a ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6 (2), 3–20.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

- Sowash, B. (2009). It's Got That Swing: Jazz & Pop. Unlocking the mystery of playing by ear. *Clavier Companion*, 30-33.
- Squire, R. N., Shafer, T. P. (1991). *Class Piano for the Adult Beginners*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Starr, W., Starr, C. (1971). *Basic Piano Technique for the Classroom Teacher*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Starr, W., Starr, C. (1992). *Practical Piano Skills*. 5a ed. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Stecher, M., Horowitz, N., Gordon, C., Kern, F., Lancaster, E.L. (1980). *Keyboard Strategies*, Master Text I and II. Milwaukee: G. Schirmer/Hal Leonard.
- Susuki, S. (1983). *Nurtured by love. The Classic Approach to Talent Education*. New York: Smithtown.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Thackray, R. (1975). Some thoughts on aural training. *Australian Journal of Music Education*, 17, 25-30.
- Uszler, M., Gordon, S., Smith, M. (2000). *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Book.
- Väkevä, L. (2012). The World Well Lost, Found: Reality and Authenticity in Green's "New Classroom Pedagogy". In S. Karlsen e L. Väkevä (Eds.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Varvarigou, M. (2014). 'Play it by ear' – teachers' responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons, *Music Education Research*, 16(4), 471-484.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2013.878326>
- Veloso, A. L. S. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Vernazza, M., Young L. J. (1972). *Basic Materials for the Piano Student*. 2a ed. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Waldron, J. L. (2006) *Adult and Student Perceptions of Music Teaching and Learning at the Goderich*. (Tese de Doutoramento) East Lansing: Michigan State University.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (18a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilder, M. D. (1988). *An investigation of the relationship between melodic ear-to-hand coordination and written and aural theory skills within an undergraduate music theory context*. (Tese de Doutoramento). University of Michigan.
- Woody, R. H. (2003). Explaining expressive performance: Component cognitive skills in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, 51, 51–63.
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, Thousand Oaks, CA, 99 (2), 82-88.
- Woody, R. H. (1999). The relationship between advanced musicians' explicit planning and their expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, 47, 331–342.
- Woody, R. H., Lehmann, A. C. (2010). Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. *Journal of Research in Music Education*, Thousand Oaks, CA, 58 (2), 101-115.
- Young, M. M. (2010). *The Use of Functional Piano Skills by Selected Professional Musicians and Its Implications for Group Piano Curricula* (Tese de Doutoramento). Austin: University of Texas.
- Zeichner, K. (2004). Educational Action Research. In P. Reason e H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 273-283). London: Sage Publications.
- Zimmerman, A.H., Hayton, R., Priesing, D. (1985). *Basic Piano for the College Student*. 5a ed. Dubuque, IA: William C. Brown.





# APÊNDICES I

---

## SUPORTE FÍSICO



## APÊNDICE 1 | MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA (FISCHER, 2010, P. 221)

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Local da publicação editora</b>
Anderson, Richard	2001	Ensemble: Keyboard Proficiency for the Music Major	Long Grove, IL: Waveland Press
*Chastek, Winifred Knox <sup>184</sup>	1967	<i>Keyboard Skills: Sight Reading, Transposition, Harmonization, and Improvisation</i>	Belmont, CA: Wadsworth Publishing
*Duckworth, Guy	1970	<i>Keyboard Musicianship</i>	New York: Free Press
*Erlings, Billie	1975	<i>Comprehensive Keyboard Skills</i>	Tucson, AZ: Nuove Music
*Foxley, William M., and Barbara R. Lowe	1975	<i>Piano Study Guide and Workbook</i>	Provo, UT: Brigham Young University Press
*Garcia, Linda, and Brenda Rager	1980	<i>Acquiring Music Fundamentals</i>	Lebanon, IN: Alexander-Morton
*Guhl, Louise	1979	<i>Keyboard Proficiency</i>	New York: Harcourt Brace Jovanovich
Heerema, Elmer	1984	<i>Progressive Class Piano</i> . 2nd ed	Van Nuys, CA: Alfred Publishing
Hilley, Martha, and Lynn Freeman Olson	2006	<i>Piano for the Developing Musician</i> . 6th ed.	Belmont, CA: Schirmer/Thomson Learning
Lancaster, E. L., and Kenon Renfrow	2008	<i>Group Piano for Adults</i> Bks. 1 and 2. 2nd ed.	VanNuys, CA: Alfred Publishing
*Lehmer, Isabel	1967	<i>Keyboard Harmony: A Comprehensive Approach to Musicianship</i>	Belmont, CA: Wadsworth Publishing

<sup>184</sup> Os métodos marcados com asterisco (\*) não estão mais disponíveis no mercado.

*Lieberman, Maurice	1957	<i>Keyboard Harmony and Improvisation</i>	New York: Norton
Lindeman, Carolyn A.	2008	<i>PianoLab: An Introduction to Class Piano</i> . 6th ed.	Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning
*Lloyd, Ruth	1975	<i>Creative Keyboard Musicianship: Fundamentals of Music and Keyboard Harmony through Improvisation</i>	New York: Dodd Mead
*Lowder, Jerry	1991	<i>Basic Piano Skills</i>	Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing
Lyke, James, Tony Caramia, Geoffrey Haydon, Reid Alexander, and Ron Elliston	2003	<i>Keyboard Musicianship</i> . 8th ed.	Champaign, IL: Stipes Publishing
Mach, Elyse	2003	<i>Contemporary Class Piano</i> . 6th ed.	New York: Oxford University Press
*McLain, Margaret Star	1974	<i>Class Piano</i>	Bloomington: Indiana University Press
Miner, Martha, Lulu Cheney, Julianne Dent, and Kathleen Bauer	1993	<i>Reading Keyboard Music: The Work of C. S. Reid</i> . Rev. ed.	Stockton, CA: Demibach Society
Page, Cleveland	1974–75	<i>The Laboratory Piano Course</i> . Bks 1 and 2	New York: Harper and Row
*Pelz, William	1981	<i>Basic Keyboard Skills: An Introduction to Accompaniment Improvisation, Transposition and Modulation, with an Appendix on Sight Reading</i> .	Westport, CT: Greenwood Press
Pyle, Hershal	1983	<i>The University Piano Series: A Course of Study for the Adult Student</i>	Ann Arbor, MI: Campus Publishers
*Rezits, Joseph	1975	<i>Source Materials for Keyboard Skills</i>	Bloomington, IN: D. Daniel Publications

*Rummo, Carmen P.	1972	<i>Functional Piano for Class and Individual Instruction</i>	Pittsburgh: Volkwein Bros
*Sheftel, Paul	1970	<i>Exploring Keyboard Fundamentals</i>	New York: Holt, Rinehart, and Winston
Squire, Russell N., and Timothy P. Shafer	1991	<i>Class Piano for the Adult Beginner</i>	Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
*Starr, William, and Constance Starr	1971	<i>Basic Piano Technique for the Classroom Teacher</i>	Dubuque, IA: Wm. C. Brown
Starr, William, and Constance Starr	1992	<i>Practical Piano Skills</i> . 5th ed.	Dubuque, IA: Wm. C. Brown
Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern, and E. L. Lancaster.	1986	<i>Keyboard Strategies: A Piano Series for Group or Private Instruction Created for the Older Beginner</i>	New York: G. Schirmer
*Vernazza, Marcelle, and Leonora Jeanne Young	1972	<i>Basic Materials for the Piano Student</i> . 2nd ed.	Dubuque, IA: William C. Brown
*Zimmerman, Alex H., Russell Hayton, and Dorothy Priesing	1985	<i>Basic Piano for the College Student</i> . 5th ed.	Dubuque, IA: William C. Brown

## APÊNDICE 2 | MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA (LYKE AT AL., 1996, P. 442)

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Local da publicação editora</b>
Hilley, Martha and Lynn Freeman Olson	1993	<i>Performance for the Developing Musician</i> , Books One and Two (2 <sup>nd</sup> ed.)	Minneapolis: West Publishing Company
Lancaster, E. L. and Kenon Renfrow	1995, 1996	<i>Alfred's Group Piano for Adults</i> , Books One and Two	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron Elliston	1993, 1994	<i>Keyboard Musicianship: Piano For Adults</i> , Books One and Two (6 <sup>th</sup> ed.)	Champaign, IL: Stipes Publishing Company

### APÊNDICE 3 | MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA (USZLER AT AL., 2010, P. 73-77)

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Local da publicação editora</b>
Hilley, Martha and Lynn Freeman Olson	1998	<i>Piano for the Developing Musician. Comprehensive Edition</i>	Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
Lancaster, E. L. and Kenon Renfrow	1995, 1996	<i>Group Piano for Adults, Books One and Two</i>	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Lyke, James and Denise Edwards	1996 (3 <sup>rd</sup> ed)	<i>Keyboard Fundamentals</i>	Champaign, IL: Stipes Publishing Co.
Mach, Elyse	1996, 1994	<i>Contemporary Class Piano, Volumes I (5<sup>th</sup> ed) and II (4th ed.)</i>	Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers
Pace, Cynthia	1997	<i>Piano Play and Simple! Vol. 1</i>	Chatham, NY: Lee Roberts Music Publications/Hal Leonard
Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster	1980	<i>Keyboard Strategies, Master Text I and II</i>	Milwaukee: G. Schirmer/Hal Leonard

**APÊNDICE 4 | MÉTODOS DE PIANO FUNCIONAL SUGERIDOS PARA  
ALUNOS DE CURSO SUPERIOR DE MÚSICA  
(WWW.KEYBOARDPEDAGOGY.ORG)**

<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Local da publicação editora</b>
Allen, Doris R	1983	<i>Creative Keyboard for Adult Beginners</i>	Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
Giles, Allen	1988	<i>Beginning Piano, An Adult Approach.</i> Books 1 and 2	Bryn Mawr, PA: Theodore Presser Company
Heerema, Elmer	1984	<i>Progressive Class Piano.</i> 2nd edition	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Hilley, Martha and Lynn Freeman Olson	1993	<i>Performance for the Developing Musician,</i> Books One and Two (3rd edition)	St. Paul, MN: West Publishing Company
Hilley, Martha and Lynn Freeman Olson	1992	<i>Piano for Pleasure: A Basic Course for Adults</i>	St. Paul, MN: West Publishing Company
Lancaster, E. L. and Kenon Renfrow	1995, 1996	<i>Alfred's Group Piano for Adults,</i> Books One and Two	Van Nuys, CA: Alfred Publishing Company, Inc.
Lindeman, Carolynn A	1996	<i>Piano Lab: An Introduction to Class Piano.</i> 3rd ed.	Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
Lyke, James and Denise Edwards	1996	<i>Keyboard Fundamentals</i>	Champaign, IL: Stipes Publishing Co.
Lyke, James, Tony Caramia, Reid Alexander, Geoffrey Haydon, and Ron Elliston	1998, 1999	<i>Keyboard Musicianship: Piano For Adults,</i> Books One and Two (7th edition)	Champaign, IL: Stipes Publishing Company
Mach, Elyse	1992, 1994	<i>Contemporary Class Piano,</i> Volumes I and II. 4th ed.	San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
Miner, Martha, Lulu Cheney, Julianne	1993	<i>Reading Keyboard Music, The Work of</i>	Stockton, CA:



Dent, and Kathleen Bauer		<i>C.W. Reid</i> (revised)	Demibach Society
Page, Cleveland	1975, 1976	<i>The Laboratory Piano Course</i> , Books 1 and 2	New York: Harper and Row
Pyle, Hershal	1974	<i>The University Piano Series: A Course of Study for the Adult Student</i>	Ann Arbor, MI: Campus Publishers
Squire, Russel N. and Timothy P. Shafer	1991	<i>Class Piano for Adult Beginners</i> . 4th ed.	Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
Starr, William and Constance Starr	1992	<i>Practical Piano Skills</i> . 5th ed.	Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers
Stecher, Melvin, Norman Horowitz, Claire Gordon, R. Fred Kern and E.L. Lancaster	1984	<i>Keyboard Strategies</i> , Master Text I and II	New York: G. Schirmer, Inc.
Zimmerman, Alex, and Dorothy Priesing	1985	<i>Basic Piano</i> . 5th ed.	Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers

## APÊNDICE 5 | DECLARAÇÃO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)



Aveiro, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, autorizo Bruna Maria de Lima Vieira, CPF 033.982.986-99, a gravar minhas imagens nas aulas de piano na Universidade de Aveiro, que decorrerão de março a junho de 2014, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins de sua investigação de Doutorado em Ensino do Instrumento/Piano na Universidade de Aveiro.

---

Assinatura

## APÊNDICE 6 | DECLARAÇÃO (ESTUDO PRINCIPAL)



universidade de aveiro



Teresina, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF \_\_\_\_\_, autorizo Bruna Maria de Lima Vieira, CPF 033.982.986-99, a gravar minhas imagens nas aulas de Teclado Básico I na Universidade Federal do Piauí, que decorrerão de setembro a janeiro de 2014, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins de sua investigação de Doutorado em Ensino do Instrumento/Piano na Universidade de Aveiro.

---

Assinatura

## APÊNDICE 7 | TESTE DE PARTIDA (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

### 1. Inferência da tônica e *instrumental playback*:

- Depois de ouvir três vezes cada trecho melódico, cantar o trecho de ouvido (a partir de uma primeira nota dada como referência no piano) e inferir a tônica;
- reproduzir o trecho no piano (*instrumental playback*).

### Teste de Partitda- IP



#### IP 2



#### IP 3



#### IP 4



**2. Improvisação:**

- a) ler e executar cada frase melódica do exercício anterior configurada como “pergunta” (antecedente);
- b) improvisar uma frase melódica em “resposta” (consequente);

3. **Harmonização:** harmonizar as frases melódicas do exercício anterior utilizando acordes de I e V graus.

4. **Transposição:** transpor cada frase melódica do exercício anterior para a tonalidade relativa menor.

**5. Leitura à primeira vista:**

### Leitura à primeira vista 1

The image displays a musical score for a piano exercise titled 'Leitura à primeira vista 1'. The score is written for piano (p) and consists of two systems, each with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8. The first system begins with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte). The melody in the treble staff is characterized by eighth-note patterns, often beamed in groups of three, and is accompanied by a bass line of dotted half notes. The second system continues the melodic and harmonic patterns, ending with a double bar line. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above the notes.

## Leitura à primeira vista 2

The musical score for 'The Rose Tree' is presented in two systems. The first system contains the first four measures of the piece. The second system contains the next four measures. The music is written for piano in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The first measure of the first system is marked with a piano (*p*) dynamic. The second measure of the first system is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The piece concludes with a final chord in the fourth measure of the second system.

## APÊNDICE 8 | TESTE 1 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL)

### Teste 1

**Técnica 1:** Executar o padrão dos 5 dedos nas tonalidades sorteadas (uma tonalidade de cada grupo/ 4 tonalidades).

**Técnica 2:** Executar os exercícios 1 e 2 da página 60.

**Playing Major Chords** | Play the following exercises that use major chords with alternating hands:

**2-30**  
Moderato  
C G D A

1. *mf* 5

**2-31**  
Moderato  
C<sup>b</sup> D<sup>b</sup> A<sup>b</sup> C

2. *mf* 5

**Tocar de ouvido:** Executar uma peça de livre escolha do repertório trabalhado.

**Transposição:** transpor a peça de ouvido para a tonalidade sorteada.

**Harmonização:** Harmonizar com as duas mãos a melodia de uma canção folclórica brasileira utilizando I e V graus.

**Leitura:** Executar a peça sorteada (peças das páginas 33, 34 e 46)





## Solo Repertoire

### Before playing:

- Tap the rhythm hands together, with the correct fingers.

### While playing:

- To create the rhythmic feel of a minuet, slightly emphasize the downbeat of each measure.

## MINUET

1-32

Alexander Reinagle  
(1756–1809)

**Andante**

The musical score for the Minuet by Alexander Reinagle is presented in four systems, each with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Andante'. Measure numbers 1, 5, 9, and 13 are placed at the beginning of the first, second, third, and fourth systems respectively. Fingerings are indicated by numbers 1 through 5 above specific notes. Dynamics include *mf* (measures 1-4, 13-16) and *p* (measures 9-12). The piece concludes with a repeat sign at the end of measure 32.

## Solo Repertoire

### Before playing:

- Tap the rhythm hands together.

### While playing:

- Keep the LH softer than the RH.
- Observe the dynamics to create an echo effect.

## DANCE

2-7

Moderato

Joachim van der Hofe  
(c. 1612)

The musical score for 'Dance' by Joachim van der Hofe is presented in three systems. The first system, marked 'Moderato' and 'f-p', shows a treble staff with a triplet of eighth notes and a bass staff with a single note. The second system, marked 'mf' and 'p', continues the melody in the treble staff and the bass line in the bass staff. The third system, marked 'f-p' and 'rit. 2nd time', concludes the piece with a final measure in the treble staff and a sustained bass line. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings to guide the performer.

### **Critérios para a avaliação**

<b>TÉCNICA, TOCAR DE OUVIDO E TRANSPOSIÇÃO</b>		
<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Critérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou razoavelmente em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
4	Realizou bem	quando o aluno executou bem em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem com precisão rítmica, precisão nas alturas e fluência

---

**LEITURA E LEITURA À PRIMEIRA VISTA**


---

<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Critérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou razoavelmente em relação à precisão rítmica e precisão nas alturas
4	Realizou bem	quando o aluno executou bem em relação à precisão rítmica, precisão nas alturas, articulações e dinâmicas
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem em relação à precisão rítmica, precisão nas alturas, articulações, dinâmicas e fluência

---

---

**HARMONIZAÇÃO**


---

<b>Pontuação</b>	<b>Correspondência</b>	<b>Critérios</b>
0	Não realizou	quando o aluno optou por não executar o exercício
1	Realizou minimamente/ parcialmente	o aluno executou apenas um trecho mínimo do exercício
2	Realizou mal	quando o aluno executou com muitos erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
3	Realizou razoavelmente	quando o aluno executou com poucos erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
4	Realizou bem	quando o aluno executou sem erros em relação à precisão nos acordes e precisão rítmica
5	Realizou muito bem	quando o aluno realizou muito bem em relação à precisão nos acordes, precisão rítmica e fluência

---

**Avaliação 1**

Aluno: \_\_\_\_\_

**Pontuação:**

- 0- Não realizou
- 1- Realizou minimamente/parcialmente
- 2- Realizou mal
- 3- Realizou razoavelmente
- 4- Realizou bem
- 5- Realizou muito bem

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
1						

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
2						

TOCAR DE OUVIDO	0	1	2	3	4	5

TRANSPOSIÇÃO	0	1	2	3	4	5

LEITURA	0	1	2	3	4	5

HARMONIZAÇÃO	0	1	2	3	4	5

Assinatura do avaliador:

## APÊNDICE 9 | TESTE 2 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL)

### Teste 2

**Técnica 1:** Executar o exercício da página 98 em 4 tonalidades (descendentes por semitons a partir da tonalidade sorteada).

**Playing Major, Augmented, Minor and Diminished Chords**

Play the following exercise that uses major (M), augmented (A), minor (m) and diminished (d) chords.

A double sharp (x) raises a sharped note another half step, or a natural note one whole step.

4-3

Continue downward by half steps until...

98 Unit 7 ■ Chord Qualities

**Técnica 2:** Executar em tetracordes a escala maior sorteada.

**Tocar de ouvido:** Executar a peça “Over the Rainbow”.

**Transposição:** Transpor a peça de ouvido para a tonalidade sorteada.

**Leitura à 1ª vista:** Executar o exemplo 1c da página 27 (livro do professor).

**Exam Example #1c:**

**Moderato**

**mf**

**p**

**Leitura:** Executar a peça sorteada (exercício 2 da página 90 e exercício 3 da página 119).

**3-34**

**Moderato**

**f**

**p**

► Transpose to A minor.



4-32

Lively

mf

mp

5

**Harmonização:** Harmonizar com as duas mãos a melodia de uma canção folclórica brasileira (transposta para modo menor) utilizando i e V graus.

**Avaliação 2**

Aluno: \_\_\_\_\_

**Pontuação:**

- 0- Não realizou
- 1- Realizou minimamente/parcialmente
- 2- Realizou mal
- 3- Realizou razoavelmente
- 4- Realizou bem
- 5- Realizou muito bem

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
1						

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
2						

TOCAR DE OUVIDO	0	1	2	3	4	5

TRANSPOSIÇÃO	0	1	2	3	4	5

LEITURA À 1ª VISTA	0	1	2	3	4	5

LEITURA	0	1	2	3	4	5

HARMONIZAÇÃO	0	1	2	3	4	5

Assinatura do avaliador:

## APÊNDICE 10 | TESTE 3 E GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JÚRI (ESTUDO PRINCIPAL)

### Teste 3

**Técnica 1:** Executar em movimento contrário duas escalas maiores sorteadas (entre as tonalidades C, G, D, A e E).

**Técnica 2:** Executar o exercício da página 171 na tonalidade sorteadas.

#### Playing the I-IV-I-V7-I Chord Progression

Play the I-IV-I-V7-I chord progression exercise. The RH of the exercise is the same as the previous example, but the LH plays only the root of each chord.

7-2

Key of C Major

Key of F Major

Key of G Major

Key of C Major

**Leitura:** Executar o exercício sorteado (exercício 3 da página 127 e exercício 4 da página 153).

5-19

Moderato

3.

*mf*

1 3 1

1 5 1 2 1 3

5

1 3 1

1 4 1 3 5

► Transpose to C major.

6-11

Allegro

4.

*p*

*mp*

1

1 3 1 2 5

4

*Fine*

*mf*

*D. C. al Fine*

► Transpose to F major.

**Transposição:** Transpor o exercício 4 da página 153 para a tonalidade sorteada.

**Leitura à 1ª vista:** Executar o exercício 2c da página 40 (livro do professor).

Exam Example #2c:

Andante moderato

5

5

1

3

rit.

40 Unit 13 ■ Primary Chords in Major Keys

**Harmonização:** Harmonizar com as duas mãos a melodia de uma canção folclórica brasileira utilizando I, IV e V graus.

**Tocar de ouvido:** Peça apresentada no recital de encerramento.

**Avaliação 3**

Aluno: \_\_\_\_\_

**Pontuação:**

- 0- Não realizou
- 1- Realizou minimamente/parcialmente
- 2- Realizou mal
- 3- Realizou razoavelmente
- 4- Realizou bem
- 5- Realizou muito bem

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
1						

TÉCNICA	0	1	2	3	4	5
2						

LEITURA	0	1	2	3	4	5

TRANSPOSIÇÃO	0	1	2	3	4	5

LEITURA À 1ª VISTA	0	1	2	3	4	5

HARMONIZAÇÃO	0	1	2	3	4	5

TOCAR DE OUVIDO	0	1	2	3	4	5

Assinatura do avaliador:

## APÊNDICE 11 | AVALIAÇÕES DA *CRITICAL FRIEND*

### 1º. CICLO

<b>Aula 1</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se sentar ao piano</li> <li>2. Geografia do teclado</li> <li>3. Improvisação</li> <li>4. Apreciação Musical (“Asa Branca”)</li> <li>5. Reflexão sobre erros de cifras</li> <li>6. Introduzindo o tocar de ouvido ao piano</li> <li>7. Conhecimento musical (anacrusi e tético)</li> <li>8. Arranjo com diversos instrumentos e piano.</li> <li>9. Conceito de Tom e Semitom.</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ao apresentar as teclas brancas e pretas, foi muito mais interativo se comparado à introdução de como se sentar ao piano;</li> <li>b) durante a atividade de harmonização, a professora usou articulações diversas, introduzindo os alunos a novas sonoridades;</li> <li>c) os alunos estavam muito focados no conteúdo da aula;</li> <li>d) a professora conseguiu, desde a primeira aula, agrupar o conhecimento prévio dos alunos com o conteúdo da aula.</li> </ol> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) a apresentação de como se sentar no piano: muita informação em um curto período de tempo. Por exemplo, a professora falou em transferência de peso muito rápido;</li> </ol>

	<p>b) a professora pesquisadora falou e demonstrou parte do conteúdo com gestos ao piano, não provocando a interação dos alunos.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora não deixou os alunos experientes dominarem a aula, oferecendo oportunidades para que todos se desenvolvessem;</p> <p>b) novamente, alunos muito focados no conteúdo da aula;</p> <p>c) a professora conseguiu fazer uma ponte clara entre percepção-teoria e a aula de piano;</p> <p>d) ótima introdução ao conceito de transposição.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) exercício proposto nas teclas pretas com dedos 2 e 3: a explicação foi rápida demais, deixando a aluna levemente confusa. O ideal seria treinar primeiro a coordenação (gesto sobre uma superfície qualquer) antes de tentar ao piano, levando os alunos a terem experiências de sucesso. O mesmo ocorreu com as teclas dó, ré, mi;</p> <p>b) a professora cantou o tetracorde, sem pegar o dó como referência ao piano, sendo a referência correta cantada apenas posteriormente;</p> <p>c) a montagem do arranjo para o grupo 2 foi precoce talvez, ainda mais quando uma mudança métrica foi proposta.</p>
<b>Aula 2</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. transposição</li> <li>2. tocando de ouvido</li> <li>3. Intervalos</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p>



	<p>a) ao checar a tarefa (Tocar “Asa Branca” em vários pentacordes), uma das alunas não havia estudado o suficiente, apresentando dificuldades. A professora colocou os outros alunos para ajudarem, auxiliando na interação do grupo.</p> <p>b) boa abordagem ao fazer os alunos interagirem nas tarefas propostas.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) a professora realizou uma retrospectiva da aula anterior para a aluna que havia faltado, ficando muita informação em um pequeno espaço de tempo e, ao mesmo tempo, fez com que os outros alunos esperassem. Essa retrospectiva poderia ter envolvido mais os outros alunos, tornando-os protagonistas da aula e evitando dar especial atenção ao aluno faltante.</p> <p>b) a leitura pré-pauta poderia ter sido mais enfatizada antes da leitura de notas, desenvolvendo melhor a leitura intervalar.</p> <p>c) a professora ficou um pouco presa à sequência do método utilizado, o que ficou evidente ao abordar o dedilhado da escala cromática, algo bastante fora do contexto da aula.</p> <p>d) parte da leitura foi deficiente ao final da aula, tendo muito mais fala do que atividades práticas.</p> <p><u>Observações:</u> para algumas atividades de leitura, seria interessante colocar mais alunos tocando juntos (e para cada teclado, talvez), aumentando o tempo que os alunos tocam durante a aula.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora mostrou paciência e empatia com as alunas, sempre ouvindo as suas contribuições.</p> <p>b) a abordagem técnica foi muito clara e detalhista, tecendo analogias e fazendo com que aluna entendesse o conceito explicado.</p>

	<p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) novamente, um considerável montante de tempo da aula foi dedicado à uma aluna que havia faltado na aula anterior. O ideal seria envolver os alunos presentes para explicar os conceitos no decorrer da aula.</p> <p>b) o exercício de legato poderia envolver a outra aluna, que estava mostrando-se atenciosa.</p>
<b>Aula 3</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posições do grupo 1: Sol M, Do M e Fá M</li> <li>2. Posições do segundo grupo de pentacordes e tríades</li> <li>3. Intervalo de 2as, 3as, 4as e 5as melódicos e harmônicos.</li> <li>4. Introdução à harmonização</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora estava sempre atenta, procurando explicar as etapas e estratégias do processo de aprendizagem.</p> <p>b) foi realizada uma abordagem bastante boa com a aluna Susana auxiliando-a na organização do toque de “Asa Branca” e fazendo toda a classe interagir.</p> <p>c) professora colocou quatro alunos tocando ao mesmo tempo, utilizando o teclado adicional da sala. Porém, a aluna Susana (única aluna sem tocar) poderia ter recebido uma tarefa para interagir com o grupo.</p> <p>c) ótima abordagem para intervalos harmônicos, colocando movimentos corporais.</p> <p>d) abordagem do trecho da sonata de Mozart foi excelente, sendo que houve uma preparação passo a passo muito bem construída, explicando a estrutura do período.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) novamente, a professora perdeu bastante tempo com uma aluna que</p>

	<p>visivelmente não se preparou para a aula, deixando os outros alunos entediados. Esse tempo poderia ter sido gasto em um horário extra classe individual.</p> <p>b) Na abordagem de intervalos seria interessante orientar os alunos a perceber a relação dos diversos graus com a tônica, hierarquizando as alturas.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) Ótima abordagem para compreensão do período de Mozart.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) novamente, foi gasto mais tempo com o aluno despreparado do que com o aluno preparado.</p> <p>b) na abordagem de intervalos a audição foi prejudicada pela falta de sincronia do grupo.</p> <p>c) durante o exercício de tocar de ouvido, a aluna Maria Carolina praticamente não interagiu e não foi arguida.</p>
<b>Aula 4</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura</li> <li>2. Intervalos melódicos</li> <li>3. Improvisação sobre um padrão rítmico.</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) boa abordagem de leitura, integrando toda a classe.</p> <p>b) boa atividade proposta: tocar as notas e cantar os intervalos, estimulando a leitura intervalar.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p>

	<p>a) a professora não informou o motivo de tocar notas repetidas com dedos diferentes;</p> <p>b) a leitura de padrões poderia ser iniciada com mais intensidade no estudo de intervalos com notação pré-pauta;</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a improvisação sobre o padrão rítmico foi um dos pontos altos da aula. Ajudou os alunos a incorporarem a pulsação.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) o início da aula denunciou objetivos pouco claros com a leitura de padrões e há poucas tentativas em fazer conexões com a aula anterior;</p> <p>b) poucos alunos presentes na aula;</p> <p>c) muito tempo da aula dedicado ao treinamento da leitura e intervalos.</p>
<b>Aula 5</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tocar de Ouvido - trecho da sonata de Mozart</li> <li>2. Transcrição rítmica</li> <li>3. Introdução do grupo 3 de pentacordes</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) aula com “ênfase no ouvido”. Percebem-se os alunos muito mais empenhados ao realizar estudos para essa aula se comparado à aula de leitura;</p> <p>b) novamente a aula integrou muito melhor as questões teóricas juntamente com o “tocar de ouvido”;</p> <p>c) a aula integrou a turma e, inclusive, um aluno conseguiu transcrever o ritmo da peça a ser tirada de ouvido. A motivação da professora foi evidente;</p>

	<p>d) percebe-se uma sincronia saudável entre a aula de Teoria e Percepção e a aula de piano funcional.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a abordagem da professora melhorou muito, evitando gastar o tempo da aula com o aluno que não estudou;</p> <p>b) preferiu atender com demora uma outra aluna que parecia precisar de ajuda para o entendimento dos conceitos estudados. Sua atenção foi também para a Janice, elogiando-a;</p> <p>c) bom rodízio entre os alunos;</p> <p>d) boa estratégia de memorização antes de decodificar as notas do exercício de percepção (tocar de ouvido);</p> <p>e) ao tirar de ouvido, pareceu-me uma ótima estratégia partir do ritmo e escrever o mesmo antes das notas;</p> <p>f) boa abordagem na improvisação de um período, variando compassos entre binário, ternário e quaternário.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) a professora parece sofrer com um aspecto cultural brasileiro: poucos alunos sabem se automotivar sem a pressão de avaliações definidas;</p> <p>b) a professora perdeu um pouco de tempo demais ouvindo lamúrias de estudantes que reclamavam de falta de tempo e de instrumento ideal.</p>
<b>Aula 6</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <p>1. Leitura</p> <p>2. Observação de padrões</p>

<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora procurou explicar de maneira muito clara a sistemática o processo de aprendizagem;</p> <p>b) a professora mostrou-se muito precisa na identificação de dificuldades dos alunos;</p> <p>c) a afetividade entre todo o grupo é muito clara. Observa-se muita motivação para tocar o arranjo proposto.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) a atitude dos alunos mostra pouco preparo para a aula, evidenciando uma diferença de motivação relevante entre a aula que enfatiza leitura e a aula que enfatiza atividades auditivas.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) semelhantes aos colocados acima.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) algumas vezes a professora tocou ou solfejou antes dos alunos, estimulando imitações em momentos de leitura;</p> <p>b) Poucos alunos na aula em comparação com as aulas que enfatizam atividades auditivas.</p>
<b>Aula 7</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <p>1. Atividades auditivas: “Ode to Joy” de Beethoven</p> <p>2. Introdução à harmonização de peças folclóricas</p>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p>

	<p>a) A aluna conseguiu relacionar o trecho de Mozart com o trecho de Beethoven. Explorar exatamente o mesmo acompanhamento foi algo maravilhoso;</p> <p>b) A escolha de peças folclóricas para a harmonização traça uma ponte com a atividade que os alunos realizarão após um curso de Licenciatura e integra a pesquisa de repertório. Muito bom. O interesse dos alunos foi evidente.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) A audição de intervalos poderia ser reforçada com quizes auditivos para treino, assim como aconteceu nas gravações de trechos de música. A nomeação do aluno que deve responder a questão deveria ser feita após o toque do intervalo, para que todos os alunos possam primeiro responder internamente a questão. Isso ajuda que todos se mantenham atentos. Acredito que o tempo destinado a essa atividade foi um pouco longo.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u> novamente, ótima aula com pontos positivos semelhantes à aula do grupo 1;</p> <p><u>Pontos negativos:</u> idem aula anterior.</p>
<b>Aula 8</b>	<p><u>Tópicos:</u></p> <p>1. Atividades de Leitura</p>

<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u> uma dinâmica mais divertida e eficiente para a leitura. A aula melhorou muito.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> barulho externo: pobre professora!</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u> uma dinâmica mais eficiente para a leitura, a aula fluiu</p>

	<p>melhor, assim como aconteceu com o grupo 1.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<p>Observações Gerais:</p> <p>a) a alternância de abordagens foi extremamente positiva. Sendo realmente muito difícil contemplar todos os aspectos trabalhados normalmente em uma aula de piano funcional (harmonização, técnica, improvisação, leitura, elementos teóricos e percepção), a alternância entre a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva com a ênfase em elementos da leitura e teoria parece fornecer um ótimo equilíbrio entre as atividades desenvolvidas. Pode-se acrescentar ainda que partir o aprendizado dos sons ao invés da grafia musical foi extremamente coerente com os objetivos e, sobretudo, com o contexto /vivência que os alunos traziam em suas bagagens.</p> <p>b) O desenvolvimento da habilidade de “tocar de ouvido”, proposta pelo trabalho visivelmente trouxe resultados extremamente positivos. O repertório foi muito bem escolhido, adaptando-se ao perfil e ao contexto dos alunos da universidade onde a pesquisa de campo está sendo desenvolvida. A integração de solfejo melódico e rítmico com arranjos e movimentos corporais foi muito equilibrada e efetiva. Acredito que, graças às atividades de improvisação e ênfase no “tocar de ouvido” os alunos apresentaram ótima postura ao piano, facilitando a aprendizagem da técnica pianística, principalmente no que tange aos grandes músculos.</p> <p>c) a interação com os alunos parece perfeita.</p> <p>d) a interação entre os alunos transpareceu haver ajuda mútua, principalmente, nas atividades para o desenvolvimento da percepção sendo este outro aspecto a ser ressaltado.</p> <p>e) O depoimento dos alunos ao refletir sobre as atividades, reconhecendo o valor da abordagem proposta, foi muito positivo.</p> <p>f) Sugere-se uma ênfase maior em leitura neste momento do semestre letivo procurando traçar uma maior interação entre os alunos. As atividades de leitura, nas primeiras semanas de curso não introduziram repertório tão interessante quanto as atividades auditivas (tocar</p>	



de ouvido). O repertório estudado no primeiro ciclo parece ser ainda muito difícil para o nível dos alunos. As tonalidades das peças propostas para a primeira avaliação eram todas numa única tonalidade. Acredito que o estudo do solfejo, a execução de ritmo e análise relativos às peças propostas para a leitura ajudarão muito no seu desenvolvimento.

e) a escolha do trecho da sonata de Mozart encantou os alunos, introduzindo a música erudita no contexto da aula com muita sensibilidade.

f) às vezes, a professora revela-se um pouco ansiosa, tendendo a responder suas próprias perguntas antes que os alunos possam ter chance de responder.

g) Acredito que buscar uma abordagem de leitura mais efetiva é um ponto importante a ser trabalhando durante o próximo ciclo.

h) A partir da aula 4, nota-se mais cobrança por parte da professora para que os alunos estudem. Esse fato revelou-se como um ponto positivo.

i) Uma maior ênfase na questão da leitura pré-pauta com abordagem intervalar nas primeiras semanas teria sido positiva.

j) Durante as entrevistas, ficou claro que mesmo os alunos que já possuíam o hábito de tocar de ouvido conseguiram compreender melhor a lógica da linguagem musical, traçando conexões com os fundamentos aprendidos.

Entrevistas:  <i>focus group</i>	<p>As entrevistas dos alunos foram extremamente positivas. Percebe-se que os mesmos conseguiram associar o conteúdo da aula ao assunto tratado na área de percepção. Os alunos esclareceram aspectos cognitivos do processo de aprendizagem traçando relações entre as atividades auditivas e as aulas com recursos de notação. Salienta-se que mesmo aqueles alunos que já desenvolviam a prática de tirar ouvido, conseguiram realizar a conexão entre suas práticas informais e o aprendizado de fundamentos, compreendendo os conceitos teóricos e desenvolvendo a percepção auditiva de maneira coerente à lógica musical.</p> <p>Abaixo, algumas frases dos estudantes, consideradas reveladoras:</p> <p>“a gente sente mais a arte”</p>
--	--

	<p>“a aula auditiva me deixa mais solto”</p> <p>“é como se eu tivesse solfejando na mente”</p> <p>“a questão do ouvido não é aquele bicho de sete cabeças”</p> <p>“antes eu não tinha essa visão de trabalhar os trechos”</p> <p>“para mim tem sido maravilhoso”</p> <p>“o trabalho vai nos tornar um músico mais completo”</p> <p>“é muito bom pela interação do grupo”</p> <p>“às vezes o professor executa muito rápido, mas quando a gente vê alguém do seu nível tocando, a gente aprende mais.”</p>
--	---

---

**2º. CICLO**

<b>Aula 9</b>	<p>Tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pentacorde menor</li> <li>2. Armadura de Clave</li> <li>3. Tocar de Ouvido: “Para Elisa” de Beethoven</li> </ol>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) introdução ao pentacorde menor com sucesso: “Pour Elise” foi utilizada para introduzir a tonalidade menor, com bastante atenção ao ritmo também, fazendo uma ponte com os exercícios arpejados dos pentacordes.</p> <p>b) Fixação de armaduras de clave; a professora insistiu em uma questão importante que parecia estar sendo negligenciada pelos alunos.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) o grupo não fez a tarefa combinada.</p> <p>b) problemas com a infra-estrutura do curso.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) integração dos alunos sempre presente;</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) pouco rodízio entre os alunos que faziam uso do teclado no início da aula.</p>
<b>Aula 10</b>	<p>Tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Audição de várias vozes</li> <li>2. Audição de Intervalos</li> <li>3. Prática de Conjunto</li> </ol>

<b>GRUPO 1</b>	Observação: no arquivo consta como aula 10 mas a professora anuncia, no início do vídeo, como aula 9.
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) aula maravilhosa, introduzindo os alunos a conceitos musicais importantes como a audição de várias vozes, harmonia, audição de intervalos e habilidade de conjunto, através de uma música presente no cotidiano dos alunos.</p> <p>b) a professora mostrou-se cada vez mais confiante e motivada.</p> <p>c) os alunos se soltaram mais nas atividades de improvisação incluindo peças anteriormente aprendidas. Muito bom.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<b>Aula 11</b>	Tópicos:
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a interação entre os alunos mostrou contínuo crescimento.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) é visível a evolução da questão do ouvido.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<b>Aula 12</b>	Tópicos:

	<p>1. Prática de conjunto</p> <p>2. Leitura de peça conjunto</p>
<b>GRUPO 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) o propósito da aula era fazer o grupo tocar em conjunto a peça popular dada que foi tirada de ouvido. O mesmo realizou a tarefa lindamente, com muita integração e musicalidade.</p> <p>b) a leitura do arranjo do método ocorreu de maneira muito mais fluída, provando que as habilidades de leitura e solfejo melhoraram muito.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum.</p>
<b>GRUPO 2</b>	<p><u>Pontos positivos:</u> idem</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>

<b>Aula 13</b>	<p><b>Tópicos:</b></p> <p>1. Tríades aumentadas e diminutas</p> <p>2. Leitura de padrões gerados por tríades.</p> <p>3. Arranjo</p>
<b>Grupo 1</b>	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora levou os alunos a escutarem as tríades aumentadas e diminutas, assim como o entendimento das mesmas, antes de fazê-los reconhecer na música proposta em aula para trabalhar o aspecto “tirar de ouvido”. A sequência proposta foi muito efetiva para o entendimento dos conceitos propostos.</p>

	<u>Pontos negativos:</u> nenhum
Grupo 2	<u>Pontos positivos:</u> a) idem a aula anterior; b) A professora apresentou-se, mais uma vez, motivando os alunos,  <u>Pontos negativos:</u> nenhum
Aula 14	Tópicos: 1. Exercício de harmonização das melodias folclóricas em duos: flauta e teclado, piano a 4 mãos.
Grupo 1	<u>Pontos positivos:</u> a) os alunos realizaram com muito sucesso a tarefa dada, entendendo bem noções de conjunto e interagindo com os colegas ao realizar duetos. (Aula com o mesmo conteúdo trabalhado na aula 13 do grupo 1) <u>Pontos negativos:</u> nenhum
Grupo 2	<u>Pontos positivos:</u> a) novamente, a interação do grupo se destaca.  <u>Pontos negativos:</u> nenhum
Aula 15	Tópicos: 1. Introdução às escalas maiores com junção de tetracordes 2. Armaduras de clave (revisão) 3. Identificação de Intervalos 4. Dedilhado 5. Harmonização

Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a interação dos alunos com a professora;</p> <p>b) clareza na abordagem.</p> <p><u>Pontos negativos (sugestão):</u></p> <p>a) as escalas organizadas através de tetracordes poderiam ser tocadas continuamente da seguinte forma. ME: do, re, mi, fa e MD:sol, lá, si, do, sendo que, para tocar a escala de Sol M, a mão esquerda se coloca na exata posição anteriormente utilizada pela mão direita antes que a mão direita se desloque para o tetracorde que se inicia na nota ré.</p>
Grupo 2	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) boa abordagem durante a atividade para os alunos identificarem os intervalos;</p> <p>b) cada música que a professora coloca para os alunos tirarem de ouvido revela-se, claramente, como uma grande e agradável surpresa Os alunos se mostraram encantados com os diferentes arranjos escolhidos de “Over the Rainbow”(e eu também!);</p> <p>c) o dedilhado anteriormente estudado nas escalas foi aproveitado para definir o dedilhado utilizado na canção. Excelente abordagem;</p> <p>d) ótima abordagem ao introduzir a transposição além dos cinco dedos, através da transposição da melodia de “Over the Rainbow”.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> Idem à aula 15 - grupo 1</p>
Aula 16	<p>Tópicos:</p> <p>1. Escalas</p>

	<p>2. Intervalos de 6as, 7as e 8as.</p> <p>3. Leitura</p>
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a resistência à leitura é ainda visível, mas parece começar a diminuir.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
<p>Observações gerais:</p> <p>1) Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela falta de estrutura ideal do local da aula, a professora pesquisadora conseguiu contornar o problema integrando os alunos com muito sucesso.</p> <p>2) As atividades de leitura melhoraram muito, sendo que os alunos mostraram maior motivação e puderam relacionar melhor o conteúdo entre as atividades auditivas e as atividades de leitura.</p> <p>3) A professora mostrou-se menos ansiosa, fornecendo tempo suficiente para que as perguntas fossem respondidas pelos alunos na maioria das vezes, corrigindo o problema apontado anteriormente.</p> <p>4) As atividades de leitura ainda causaram estranhamento na classe, enquanto as outras atividades (auditivas) foram encaradas de maneira muito mais leve e fluíram melhor. Porém, nas últimas aulas deste ciclo, notou-se uma melhora considerável nas atividades de leitura.</p> <p>5) As atividades de tocar de ouvido mostraram que a motivação é aumentada quando os alunos iniciam o aprendizado através de peças conhecidas e, sobretudo, quando partem da</p>	



prática para depois partir para a leitura.

6) Durante este ciclo, percebeu-se que o grupo passou a participar da solução de problemas de maneira muito mais efetiva.

7) A professora manteve o tempo todo um ótimo relacionamento com os alunos.

8) Segundo alguns autores, atividades de improvisação ajudam muito na técnica/relaxamento e isso tornou-se profundamente verdadeiro se observamos o crescimento do grupo. Os alunos apresentam pouquíssima tensão, fato também relacionado à leveza da professora durante as aulas, procurando cultivar um ambiente saudável de aprendizado.

<p>Entrevistas:</p> <p><i>focus group</i></p>	<p>As entrevistas mostraram vários aspectos extremamente positivos: capacidade de transferência dos conceitos aprendidos, compreensão do processo de aprendizagem ao colocar a música realmente como uma nova linguagem a ser aprendida, interação afetiva e construtiva entre os membros do grupo, uso do exemplo de conduta positivo da professora para modelagem das próprias e reflexão sobre as próprias práticas de ensino, compreensão de conceitos, noções claras sobre o processo de ensino.</p> <p>Abaixo, algumas frases dos estudantes, consideradas relevantes:</p> <p>“Eu estou mais familiarizado com intervalos... Não apenas aqui, como em tudo que ouço”</p> <p>“Esse tipo de audição abre essa perspectiva, uma perspectiva que a gente não usava pelo fato de não ser trabalhada.”</p> <p>“... dá pra reconhecer nas músicas que a gente tá escutando no dia a dia, como se fosse uma alfabetização.”</p>
---	---

	<p>“Aqui dentro, a interação aumentou.”</p> <p>“Quando você ensaia com outra pessoa, você se torna mais íntimo do outro.”</p> <p>“Na hora de ensinar, a gente tem que planejar uma ação, criar um atalho pra reduzir o tempo de aprendizado.”</p> <p>“Eu consegui tirar música com mais facilidade depois que eu aprendi esses padrões.”</p> <p>“Quando ele falou: ‘Me da um acorde de La bemol com baixo em tal nota’ e eu ah! Eu sei o que ele tá dizendo (...) Porque antes eu não entendia coisa nenhuma que ele falava, Agora eu sei conversar musicalmente”</p> <p>“Quando a gente trabalha com o ouvido a gente passa a sentir primeiro e aí quando vai pra partitura, cai a ficha.”</p>
--	---

## 3º. CICLO

Aulas 17 e 18	<p>Tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escalas maiores</li> <li>2. Campo harmônico</li> </ol>
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) bom equilíbrio entre as atividades práticas e fundamentos teóricos, relacionando acidentes das escalas com armadura de clave.</p> <p>b) Novamente a peça para atividades auditivas surpreende positivamente os alunos.</p> <p>c) a professora relaciona o campo harmônico estudado anteriormente para que a aluna tire de ouvido a harmonização do “Trenzinho caipira” de Villa-lobos. Excelente abordagem!!</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) falta de sincronia entre os alunos no momento de executar as escalas tornou o ambiente sonoro caótico.</p>
Grupo 2	
Aula 19	<p>Tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inversões de acordes e arpejos</li> <li>2. Reconhecimento auditivo de inversões</li> </ol>
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora se preocupa em explicar a sequência e a lógica do processo de aprendizagem, ajudando os alunos a tornarem-se conscientes do processo de aprendizagem.</p> <p>b) auxílio efetivo na audição de progressões harmônicas.</p>
Grupo 2	

	<p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
Aula 20	<p>Tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inversões (revisão)</li> <li>2. solfejo</li> </ol>
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) foi visível a interação do grupo com os alunos mais adiantados, auxiliando os alunos com mais dificuldade.</p> <p>b) a avaliação foi aplicada com bastante organização e foi abrangente o suficiente para avaliar bem os alunos.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) a leitura não foi estimulada a ser mais contínua sendo que alguns alunos interrompiam a fluência musical. Talvez a abordagem de leitura pudesse utilizar outros materiais.</p> <p>b) a avaliação poderia ter maior <i>feedback</i> imediata da professora.</p>
Grupo 2	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a avaliação foi aplicada com bastante organização e foi abrangente o suficiente para avaliar bem os alunos.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) a leitura não foi estimulada a ser mais contínua sendo que alguns alunos interrompiam a fluência musical. Talvez a abordagem de leitura pudesse utilizar outros materiais.</p> <p>b) a avaliação poderia ter maior <i>feedback</i> imediata da professora.</p>

Aula 21	Tópicos:
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) a professora, que se mostrava ansiosa no início do ciclo, torna-se cada vez mais confiante e tranquila.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum.</p>
Grupo 2	<p><u>Pontos positivos:</u> ótima interação do grupo.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> nenhum</p>
Aula 22	Tópicos:
Grupo 1	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) leitura dos alunos mostra melhora considerável.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) Para alguns alunos que tiram de ouvido com muita facilidade, cantar a melodia na aula de leitura pode atrapalhar o desenvolvimento da mesma.</p>
Grupo 2	<p><u>Pontos positivos:</u></p> <p>a) leitura dos alunos mostra melhora considerável.</p> <p><u>Pontos negativos:</u></p> <p>a) Para alguns alunos que tiram de ouvido com muita facilidade, cantar a melodia na aula de leitura pode atrapalhar o desenvolvimento da mesma.</p>
Aula 23	Tópicos:

	1. Percepção de progressões harmônicas com acordes primários 2. Atividade auditiva
Grupo 1 e Grupo 2	<u>Pontos positivos:</u> a) relação extremamente bem feita entre a progressão ouvida e a canção cantada por Adele.  <u>Pontos negativos:</u> nenhum
Aula 24	Tópicos: 1. Identificação de tríades 2. Revisão
Grupo 1 e Grupo 2	<u>Pontos Positivos:</u> a) boa abordagem, misturando movimentos corporais na identificação de tríades. b) a avaliação final mostra grande evolução de vários alunos.  Pontos Negativos: nenhum
Considerações Gerais Finais:  1) A dificuldade e a resistência que os alunos mostraram em relação à leitura musical durante o primeiro ciclo das aulas, talvez, possam ser justificadas: os alunos respeitaram a questão natural de “partir da música”, para depois partir para a sua grafia “como uma alfabetização”. Ao observar todo o processo, nota-se que essa resistência à leitura vai decaindo gradativamente, até chegar a um ponto de maior equilíbrio entre as atividades auditivas e de leitura,	

2) Nota-se que as aulas de leitura não foram tão bem preparadas, em relação a materiais e metodologias de ensino, como as aulas que enfatizavam o aspecto auditivo, o que é natural visto que o foco do trabalho era introduzir atividades auditivas. Da mesma forma que o processo auditivo contou com diversos recursos sonoros (teclado, piano, gravações com separação de vozes/partes/harmonia/ ritmo/frases), o processo de aprendizado da leitura notacional poderia ter, talvez, um apelo visual maior. Fica a sugestão para futuras etapas do trabalho.

4) A abordagem cumpriu uma função muito importante perante alunos de licenciatura em música, respeitando seus contextos e conhecimentos trazidos para a sala de aula, porém sempre expandindo as suas fronteiras.

5) Os arranjos para as aulas que procuravam desenvolver o "tocar de ouvido" foram extremamente bem escolhidos e muito bem abordados em aula.

6) Principalmente a partir do segundo Ciclo, observa-se um equilíbrio bastante saudável entre a motivação intrínseca e extrínseca. Os alunos buscaram compreender o processo de aprendizado transferindo-o para suas áreas de interesse. Ao mesmo tempo, a exigência da professora no aprendizado de certos conceitos (por exemplo, armaduras de clave), gerava um pequeno desconforto que logo era vencido, buscando níveis mais profundos de conhecimento.

7) O crescimento dos alunos, assim como o interesse dos mesmos foi gradativamente aumentando. O grupo em si passou por vários estágios de interação até conseguir realizar um trabalho em equipe com muita afinidade, seriedade e afetividade.

8) As entrevistas finais foram extremamente positivas, mostrando que o curso, além de cumprir um importante papel no ensino do piano funcional, estimulando atividades de leitura, percepção, apreciação, harmonização, improvisação e o tocar de ouvido, colaborou para desconstruir dicotomias tais como tocar de ouvido/ler partitura; erudito/popular; ensino

formal/informal, tradicional/inovador. Além disso, colaborou para construir uma visão de ensino que necessitava responsabilidades e avaliações. O processo de ensino, dessa forma, mostrou-se mais leve e não condenatório, auxiliando aqueles que traziam um conhecimento menor e estimulando a solidariedade naqueles que tiveram melhores oportunidades. Isso foi realizado sem negligenciar oportunidades de contínuo desenvolvimento para os últimos.

9) O curso extrapolou as fronteiras do conteúdo e do conhecimento, ajudando a desenvolver atitudes de afetividade, união e colaboração, além, é claro, de conhecimento. Mais do que isso, o curso plantou fundamentos para o crescimento contínuo dos alunos, que mergulharam em um processo de crescimento cada vez mais independente. Isso possibilitou grande motivação intrínseca. Ficou evidente, através das entrevistas, que os mesmos foram capazes de transferir o conteúdo aprendido para todas as suas atividades musicais. Tenho a nítida certeza de que os alunos aprenderam a pensar e esse é o aprendizado revolucionário porque consiste em uma semente, cuja germinação não calcula a dimensão do novo ser. Parabéns à pesquisadora!



# APÊNDICES II

---

SUPORTE DIGITAL



FAIXA 1 | ARRANJO DA *SONATA K 331* DE W. A. MOZART (INTEGRAL)

FAIXA 2 | ARRANJO DA *SONATA K 331* DE W. A. MOZART (PARTE 1)

FAIXA 3 | ARRANJO DA *SONATA K 331* DE W. A. MOZART (PARTE 2)

FAIXA 4 | ARRANJO DE *TOP GUN ANTHEM* DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (INTEGRAL)

FAIXA 5 | ARRANJO DE *TOP GUN ANTHEM* DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (PARTE 1)

FAIXA 6 | ARRANJO DE *TOP GUN ANTHEM* DE H. FALTERMEYER E S. STEVENS (PARTE 2)

FAIXA 7 | ARRANJO DE *AN DIE FREÜDE* DE L. BEETHOVEN (INTEGRAL)

FAIXA 8 | ARRANJO DE *AN DIE FREÜDE* DE L. BEETHOVEN (PARTE 1)

FAIXA 9 | ARRANJO DE *AN DIE FREÜDE* DE L. BEETHOVEN (PARTE 2)

FAIXA 10 | ARRANJO DE *FÜR ELISE* DE L. BEETHOVEN (INTEGRAL)

FAIXA 11 | ARRANJO DE *FÜR ELISE* DE L. BEETHOVEN (PARTE 1)

FAIXA 12 | ARRANJO DE *FÜR ELISE* DE L. BEETHOVEN (PARTE 2)

FAIXA 13 | ARRANJO DE *STAIRWAY TO HEAVEN* DE J. PAGE E R. PLANT (INTEGRAL)

FAIXA 14 | ARRANJO DE *STAIRWAY TO HEAVEN* DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 1)

FAIXA 15 | ARRANJO DE *STAIRWAY TO HEAVEN* DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 2)

FAIXA 16 | ARRANJO DE *STAIRWAY TO HEAVEN* DE J. PAGE E R. PLANT (PARTE 3)

FAIXA 17 | PEÇA *ACORDES* DE BRUNA VIEIRA (INTEGRAL)

FAIXA 18 | PEÇA *ACORDES* DE BRUNA VIEIRA (PARTE 1)

FAIXA 19 | PEÇA *ACORDES* DE BRUNA VIEIRA (PARTE 1 – VERSÃO FACILITADA)

FAIXA 20 | PEÇA *ACORDES* DE BRUNA VIEIRA (PARTE 2)

FAIXA 21 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN (INTEGRAL)

FAIXA 22 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM DÓ MAIOR)

FAIXA 23 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM RÉ BEMOL MAIOR)

FAIXA 24 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM RÉ MAIOR)

FAIXA 25 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM MI BEMOL MAIOR)

FAIXA 26 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM MI MAIOR)

FAIXA 27 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM FÁ MAIOR)

FAIXA 28 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM SOL BEMOL MAIOR)

FAIXA 29 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM SOL MAIOR)

FAIXA 30 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM LÁ BEMOL MAIOR)

FAIXA 31 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM LÁ MAIOR)

FAIXA 32 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM SI BEMOL MAIOR)

FAIXA 33 | ARRANJO DE *OVER THE RAINBOW* DE H. ARLEN  
(ACOMPANHAMENTO EM SI MAIOR)

FAIXA 34 | ARRANJO DE *O TRENZINHO DO CAIPIRA* DE H. VILLA-LOBOS  
(INTEGRAL)

FAIXA 35 | ARRANJO DE *O TRENZINHO DO CAIPIRA* DE H. VILLA-LOBOS  
(PARTE 1)

FAIXA 36 | ARRANJO DE *O TRENZINHO DO CAIPIRA* DE H. VILLA-LOBOS  
(PARTE 2)

FAIXA 37 | ARRANJO 1 DE *AI QUE SAUDADE DOCÊ* DE G. AZEVEDO  
(INTEGRAL)

FAIXA 38 | ARRANJO 1 DE *AI QUE SAUDADE DOCÊ* DE G. AZEVEDO  
(PARTE 1)

FAIXA 39 | ARRANJO 1 DE *AI QUE SAUDADE DOCÊ* DE G. AZEVEDO  
(PARTE 2)

FAIXA 40 | ARRANJO 1 DE *AI QUE SAUDADE DOCÊ* DE G. AZEVEDO  
(PARTE 3)

FAIXA 41 | ARRANJO 2 DE *AI QUE SAUDADE DOCÊ* DE G. AZEVEDO

FAIXA 42 | ARRANJO DE *DE MAIS NINGUÉM* DE M. MONTE E A.  
ANTUNES

FAIXA 43 | ARRANJO DE *ENDLESS LOVE* DE D. ROSS E L. RICHIE

FAIXA 44 | ARRANJO DE *IMAGINE* DE J. LENNON

FAIXA 45 | ARRANJO DE *LET IT BE* DE J. LENNON E P. MCCARTNEY

FAIXA 46 | ARRANJO DE *THE SCIENTIST* DE COLDPLAY

FAIXA 47 | ARRANJO DE *YELLOW* DE COLDPLAY

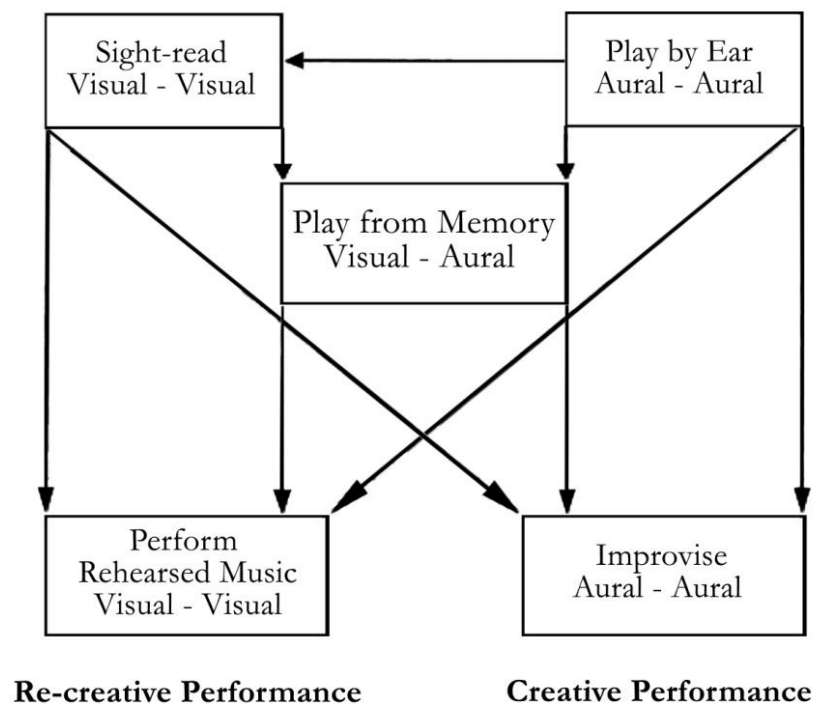
# ANEXOS

---

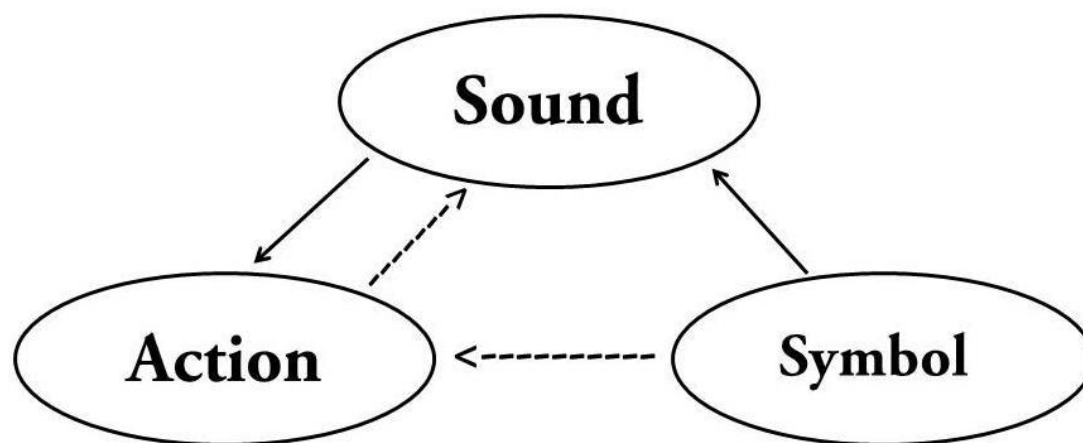




## ANEXO 1 | ORIGINAL DA FIGURA 1.1 ( MCPHERSON, 1997, P.106)

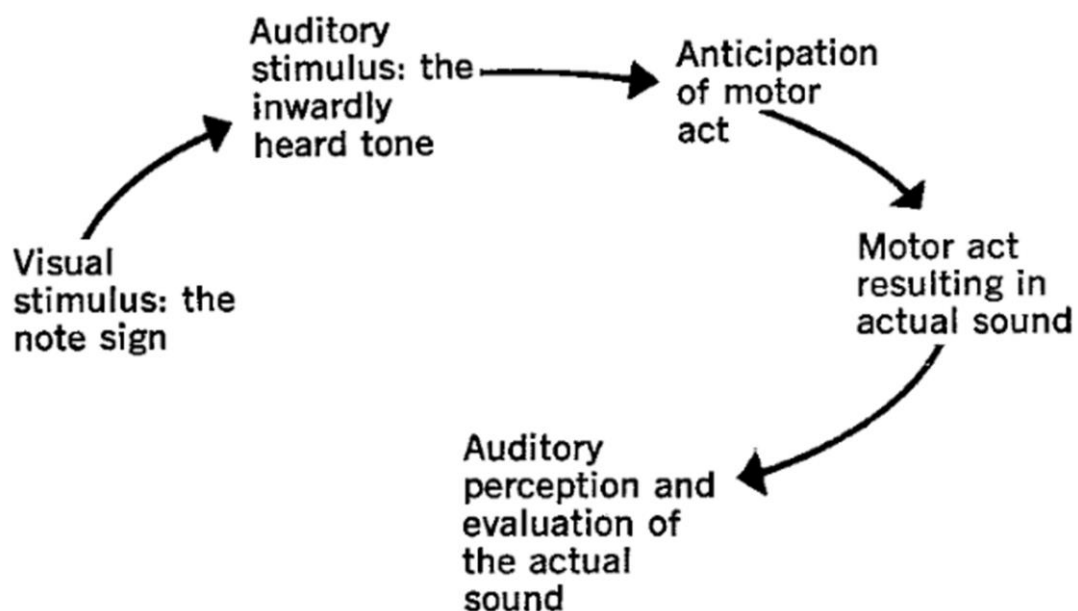


ANEXO 2 | ORIGINAL DA FIGURA 2.1 (MCPHERSON E GABRIELSSON,  
2002, p. 103)



————> How literacy skills should be developed

## ANEXO 3 | ORIGINAL DA FIGURA 2.2 (KOCHEVSKY, 1967, p. 31)



## ANEXO 4 | ORIGINAL DA TABELA 2.1 (USZLER ET AL., 2000, P.246)

**TABLE 16.2**  
LEARNING A CONCEPT

Stage of concept learning	Teacher's role	Learner's role
Experience	Stimulates the experience, or arranges the learning situation to cause the experience.	Something—a sound, rhythmic pattern, or scale—is experienced.
Definition	Provides the name or definition, or chooses a teaching tool that does so.	A <i>name</i> is given to the experience, or a definition that explains a relationship or procedure involving the experience.
Internalization	Shows how this new concept compares and contrasts with already established ones.	The experience is internalized and compared/contrasted with similar experiences.
Reinforcement	Provides occasional external cues and arranges activities wherein the learner continues to use the newly defined concept.	The concept is “practiced” by using it in different contexts and measured by the internal cueing-and-feedback system.
Ownership	Out of the picture.	The concept is learned; the individual no longer needs to refer to the internal cueing-and-rehearsal system in applying the defined concept.

## ANEXO 5 | ORIGINAL DA TABELA 3.1 (FISCHER, 2010, P. 40)

### Visual Learner

- Learns best when information is presented through visual means such as reading and other images
- Carefully observes teaching demonstrations and reads explanations about given concepts
- Appreciates and positively responds to a visually appealing learning environment
- Appreciates well-organized print and visual material

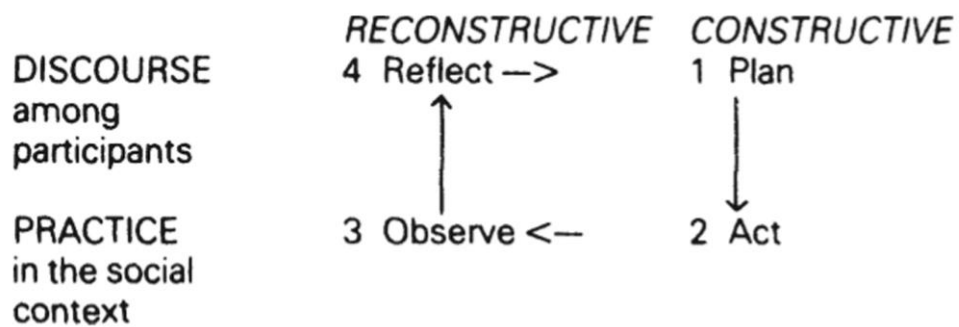
### Auditory Learner

- Learns best through listening and responding to both verbal instructions and musical cues
- Appreciates verbal announcement of assignments
- Often verbally repeats or summarizes what he has just learned

### Kinesthetic/Tactile Learner

- Learns best by actively doing through bodily movement and manipulation of information and experience
- Is active and may move incessantly

## ANEXO 6 | ORIGINAL DA FIGURA 4.1 (CARR E KEMMIS, 2004, P. 186)

*Figure 2: The 'moments' of action research*

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro